Andreu Navarra

Prohibido aprender

Un recorrido por las leyes de educación de la democracia

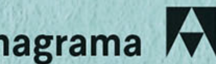
nuevos **cuadernos anagrama** 

Andreu Navarra

Prohibido aprender

Un recorrido por las leyes de educación de la democracia

nuevos **cuadernos anagrama**



Índice

Andreu Navarra (Barcelona, 1981) es escritor, historiador y profesor. Ha publicado, entre otros, *La escritura y el poder. Vida y ambiciones de Eugenio d'Ors* (2018), *Devaluación continua* (2019) y las novelas *Hojas* (2017) y *Una especie de aventura* (2019).

Prohibido aprender Un recorrido por las leyes de educación de la democracia

¿Han servido ocho leyes generales de Educación para conseguir un sistema inclusivo y de calidad? ¿O, por el contrario, LOGSE, LOE, LOMCE o la reciente LOMLOE han contribuido a consolidar un modelo populista y neoliberal en nuestro país? ¿Cómo afecta a la calidad educativa la ideología del cambio disruptivo continuo? ¿Cómo romper ese círculo de tópicos que ha enjaulado la educación en una neolengua burocratizada? ¿Cómo imaginar una alternativa real a la clasista y economicista, devolviendo la pedagogía a su función original? Son preguntas que trata de responder este ensayo.

El utopista –y esto ha sido en esencia el racionalismo– es el que más yerra, porque es el hombre que no se conserva fiel a su punto de vista, que deserta de su puesto.

JOSÉ ORTEGA Y GASSET, 1923

Lo que hoy se valora como un avance, mañana se considera caduco.

ÁLVARO MARCHESI, 2000

La barbarie es fruto de la mediocridad.

JOHN LE CARRÉ, 2010

La Comunidad de Madrid sustituirá a los profesores de refuerzo no renovados por carteles con frases motivadoras de Paulo Coelho.

El Aula Today,
15 de diciembre de 2020

Destino: la hiperaula

El 23 de noviembre de 2020, la ministra de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, Isabel Celaá, en pleno proceso de aprobación parlamentaria de su ley educativa, la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación), despertó la hilaridad de los docentes con un tuit que podía muy bien iniciar una antología de la tautología y la vaciedad: «El impulso a la digitalización facilitará el cambio de paradigma educativo, con metodologías más activas y competenciales, y transformando los espacios en hiperaulas interactivas, abiertas y diáfanas.»

Las palabras de la ministra encarnan una escenificación habitual en el discurso pedagogista español actual, alejado de aproximaciones más sensatas en otras latitudes, que ya tendremos tiempo de examinar. Lo primero que me vino a la cabeza tras leer la ocurrencia fue mi inefable hiperdepartamento en un instituto público del extrarradio barcelonés: en nuestro despacho se abrió un día un boquete en la pared que empezó a llenarse de hongos que invadieron el techo y las paredes. A través del agujero se podía ver la calle en toda su amplitud. La diafanidad era absoluta, eso es innegable. Un día, la lluvia mojó las lecturas de los grupos de refuerzo de la ESO, estropeándolas sin remedio. Nuestro tesoro más preciado, quizás el único libro que leerían algunos de nuestros alumnos en meses, acababa de convertirse en pasta de papel. Durante un año, nadie vino a tapar el boquete.

Este es el mundo real. Un mundo en el que, como dice el escritor y sindicalista Xavier Díez, nuestro sistema educativo se ha «desprofesorizado». Díez aporta datos sobre Cataluña (aunque sería interesante elaborar una lista conjunta de tropelías cometidas por otras consejerías autonómicas): el impacto de los recortes desde 2008 ha supuesto una pérdida de entre un 16 y un 25 % de poder adquisitivo acumulado para los docentes y una caída de la inversión por alumno del 20 %. Y añade: «Lo más grave de esa crisis de la que no nos recuperamos, no tiene tanto que ver con la dimensión material como con el ejercicio de

“doctrina del shock”, en los términos formulados por Naomi Klein, que supuso un dramático y radical empeoramiento de las condiciones laborales de los docentes, y aún más, de la capacidad de control y autonomía de su propio trabajo.»[1] Porque cada oleada de novolatrías destinada a que los docentes crean en los nuevos mitos pedagogistas coincide con una crisis internacional que empeora las condiciones de trabajo del profesorado.

La hiperaula es uno de esos mitos propagandísticos, quizás uno de los más risibles, pero no el más peligroso. Hace tiempo que una concepción burocratizada de la educación, considerada como una mercancía más del capitalismo cognitivo, ha degradado las figuras del alumno y del docente hasta convertirlas en objeto de disputa comercial. El objetivo es claro: desviar la atención de los problemas reales con que se enfrenta la docencia en nuestro país copando los medios con ingeniosidades vistosas. La propia LOMLOE, con sus redundancias y megalomanías, constituye otra fuente de mitología pedagogista pensada para que parezca que España es un país moderno sin que nadie se pregunte si efectivamente lo es, o siéndolo solo sobre el papel.

Continuemos con lo que ocurrió a partir del año 2008. Según Díez, las condiciones de trabajo en secundaria empeoraron sustancialmente. La carga lectiva de los docentes pasó de veinticuatro a treinta horas. La presencialidad obligatoria en el centro se incrementó en seis horas, al parecer para paliar la falta de profesores. Se impuso que no se cubrirían sustituciones inferiores a quince días, lo que multiplicó las interminables guardias. La calidad educativa se resintió pero nadie se molestó en evaluar esos daños. Insistimos: lo que se hizo fue practicar lo que Klein denomina «doctrina del shock» para iniciar un carrusel de presuntas innovaciones cuya función iba a ser maquillar todo ese desaguisado.

Quedémonos con una palabra clave del texto de Díez: «maquillaje». El objeto del presente libro no es otro que tratar de demostrar de qué forma las leyes de educación que se formulan en nuestro país cumplen una doble función: por una parte, estructurar la propaganda ideologizada del gabinete en el poder, y, por otra, maquillar los pésimos datos educativos con medidas nunca destinadas a la mejora de la calidad educativa, sino al ocultamiento de su mediocridad endémica. Intentaremos demostrar cómo distintos gabinetes políticos impulsan idénticas políticas de desmoche del sector público, analizando lo que hay en el fondo de leyes gemelas como la

LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) de 2013, y la actual LOMLOE, que únicamente se oponen en la propaganda ideológica. Nos zambulliremos en guerras ideológicas que se presentan como debates actuales pero que tienen más de un siglo de antigüedad, como por ejemplo la batalla pedagógica entre la llamada escuela tradicional y los nuevos paradigmas. Finalmente, trataremos de defender la pluralidad metodológica como única opción posible para que el pensamiento único neoliberal siga pesando como una losa sobre nuestra educación secundaria.

Concluye Díez: «Es así como se inició un peligroso cóctel de proyectos de autonomía, programas de supuesta innovación, dinámicas de competitividad entre centros y procesos de privatización endógena. Esto quería decir, en suma, que los institutos de secundaria, un modelo que en el pasado se fundamentaba en el rigor, la independencia y diversidad docente y la libertad de cátedra, pasaron a gestionarse como escuelas privadas de toda la vida, fundamentadas en el *marketing*, las direcciones autoritarias, la ley del silencio, el ideario de centro (disimulado bajo el eufemismo "proyecto") y la indisimulada degradación de las condiciones laborales.»

A través de esos programas, los mismos docentes llegan a pensar que se están modernizando, cuando lo que hacen es obedecer a una serie de recetas que no sirven para que en España se aprenda más y mejor, sino para ocultar las tremendas lagunas de conocimientos y metodologías que nadie parece estar dispuesto a tratar de combatir. Porque de los datos aportados por Díez se colige la degradación del servicio que acaba llegando al alumnado: una plantilla sometida al rodillo de una globalización y una uniformización fuertemente burocratizadas, y hasta amenazantes, no realizará su trabajo igual que una plantilla fresca, coordinada, motivada, dotada de recursos, facilidades, materiales, docentes de apoyo y magnetizada por equipos directivos que, en lugar de funcionar como correa de transmisión de las presiones ideológicas, ejerzan un liderazgo real.

Esto es la hiperaula: un foco de autosugestión. Así actúa el poder educativo en nuestro país: extendiendo mitos impracticables –por ejemplo, la «atención a la diversidad» de 1990, concepto clave de la educación comprensiva obligatoria hasta los dieciséis años y columna vertebral de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), una atención que no recibió el apoyo presupuestario que necesitaba; o las «competencias básicas» de la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006, o

de la LOMCE, traducciones abusivas de pedagogías procedentes del ámbito patronal–, conceptos que traen aparejada una gran presión burocrática pero que nacieron como eslóganes publicitarios, es decir, como propaganda política y autopromoción ministerial.

Cuando un poder educativo se pone futurista y legisla para la asunción de mitos, añade presión burocrática al gremio docente. Y como esto ocurre cada vez que cambia el equipo de gobierno, el escepticismo es total. La revolución pedagogista en España se ha burocratizado entre 1990 y 2020. Las propuestas ministeriales, lleguen del PSOE o lleguen del PP, no solo no convencen, sino que son motivo de tedio, fastidio e hilaridad. Y esto con independencia de si la hiperaula diseñada y recomendada por Isabel Celaá es una buena herramienta o no. El problema es que nadie tiene la menor intención de construir hiperaulas. En el mundo real, cuando un docente llega a un centro nuevo para cubrir una sustitución, una vacante o una plaza definitiva se encuentra con cualquier cosa menos con una hiperaula. Se encuentra a treinta adolescentes enlatados en una clase modelo 1970, por ejemplo, con barrotes en las ventanas para que nadie entre a robar ordenadores. Y con una señal wifi que nunca acaba de llegar.

La vieja educación nueva

¿Qué está ocurriendo en realidad en España? ¿Seguimos fieles a nuestra presunta tradición masoquista, un camino solitario de degradación, o viajamos hacia la insignificancia bien acompañados? Jean-Claude Michéa, en un breve opúsculo de 1999, describió el desmantelamiento, en solo treinta años, de la red escolar pública y republicana de Francia a manos de burócratas herederos del ambiente cultural de Mayo del 68. En *La escuela de la ignorancia*, este profesor de Filosofía de Montpellier muestra de qué modo una concepción semitotalitaria de la humanidad invade los discursos pedagógicos para romper los diques de la crítica democrática y convertir los centros docentes en lugares donde se hipertrofian las necesidades de consumo y se presenta el actual sistema de valores como el único posible. En nuestro país, es Marina Garcés quien más está haciendo para visibilizar ese deterioro que es el reverso de la moneda de un nuevo modo de ejercer el dominio social a través de estándares morales y cánones camuflados.

José Sánchez Tortosa, profesor de Filosofía, en su libro *El culto pedagógico* también llega a la conclusión de que los lemas del combate contra el Estado de Mayo del 68 se convirtieron en un ejercicio de desmoche educativo cuando se confundió abusivamente la «técnica de transmisión de conocimientos» con una «práctica autoritaria» (Sánchez Tortosa, 2019: 375). Y piensa que la LOGSE, concreción de esa revolución institucionalizada, tuvo como resultado directo la desprofesorización del sistema educativo español: «Como consecuencia lógica de esa entrega de la instrucción al reino de los afectos y su correspondiente nihilización, se tiende, a su vez, a la desaparición material de la figura del docente, elemento indispensable [...] para que el proceso de la enseñanza tenga lugar» (Sánchez Tortosa, 2019: 376).

Como ha explicado José Antonio Marina, la pedagogía imperante en la actualidad se propone impulsar una revolución integral, una revolución que no solo afecte a las relaciones entre el conocimiento y la sociedad, sino que aspire a un nuevo modo de entender el ser humano y sus emanaciones culturales. Las revistas están llenas de «nuevos paradigmas» y de promesas de un «mundo mejor», pero, tal y como argumenta Marina, «como todas las proclamas revolucionarias, la educativa también se ve obligada a devaluar lo que se está haciendo. Los profetas de la escuela ideal tienen que minimizar el valor de la escuela real, sin acabar de explicar cómo se pasa de una a otra» (Marina, 2017: 9).

Estos chamanes dirán que el alumno toma todo el protagonismo en el Nuevo Paradigma educativo: el problema es que, en realidad, el protagonismo lo tiene la pura corrección política, la ortodoxia afectivo-social actual, que no se interesa ni por los intereses de los alumnos ni por los de los profesores, entre otras cosas porque, para empezar, este corpus novolátrico hegemónico ni siquiera es una pedagogía, un pensamiento para la transmisión de conocimiento y valores, sino que se va consolidando como un adoctrinamiento para la pasividad y la desmovilización intelectual.

Si un filósofo crítico como John Gray frecuentara los libros colectivos y las revistas de pedagogía que se editan en nuestro país, pronto se daría cuenta de que existe una gran polarización entre una postura que podríamos llamar «realista» (una escuela de sentido común) frente a una ortodoxia triunfante que adopta la forma de un *milenarismo místico* de manual. Es posible que la historiografía acabe registrando este duelo como

característico de un momento de crisis cultural profunda, derivada de una revolución tecnológica sumada a dos cataclismos económicos sin precedentes, el del año 2008 y la actual crisis de 2020.

La raíz religiosa y antiilustrada de estos movimientos es perceptible al primer vistazo, pero, obviamente, solo para los docentes menos informados. Las leyes de los últimos treinta años son positivistas solo como podía llegar a serlo alguien tan espiritualista como Comte, cuya carga de progresismo místico era considerable. Damos la voz de nuevo a Marina: «El término *Educación Nueva* fue forjado por Edmond Demolins, fundador de la École de Roches en 1898 en Verneuil-sur-Avre (Francia). Es decir, que ya no es tan nueva. [...] Paul Foulquié la define así: "La Educación Nueva es una concepción pedagógica que reacciona contra los métodos tradicionales que, a través de la instrucción y la educación, le atribuían al maestro el rol central del proceso educativo. En cambio, la Educación Nueva fija la atención en el niño." En 1921, la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas decía que pretendía "preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia"» (Marina, 2017: 43). Es decir, en realidad, la nueva pedagogía comprensiva y facilista que monopoliza los discursos oficiales es una ortodoxia religiosa, un haz de doctrinas pseudocientíficas más propias de la milagrería que del reformismo sensato.

En el periodo comprendido aproximadamente entre 1890 y 1914 se hizo evidente que el positivismo científico no había traído la felicidad ni la emancipación al ser humano. Los pensadores, los escritores, los pedagogos, exploraban soluciones más espiritualistas y, en ocasiones, más irracionalistas para superar el páramo determinista que se había formado entre 1860 y 1880. El paralelismo con nuestra época resulta evidente: mientras las invenciones libertarias de 1990 se trocan en burdos instrumentos de control social, y mientras se desarrolla sin control el totalitarismo economicista, que no capitalismo liberal, nuestra sociedad no sabe cómo disimular su fracaso colectivo y se obstina en dibujar paraísos que contravienen toda noción de realidad. Y no solo eso, sino que también se obstina en *legislar para ese paraíso*, olvidándose de que la actitud realmente reformista obliga al ser humano a partir de situaciones concretas, potencialidades sensatas y puntos de vista diversos y anclados en la realidad.

A los que creen que la instrucción directa es decimonónica, o

impracticable hoy, podríamos recordarles cuán decimonónicos son los tópicos de la Nueva Educación. El debate está envenenado o mal planteado: perdemos el tiempo discutiendo sobre si es mejor dar clase como en 1910 o como en 1980 o como en 2005. El problema hoy es que no se está dando clase. Y, lo que es más grave, se ha llegado a un grado de confusión tal que nos hemos olvidado de qué tipo de contenidos son estrictamente necesarios en una democracia del siglo XXI, embarcados únicamente en cuestiones metodológicas y futurismos cada vez más estériles. Nuestra sociedad impide aprender porque desea llenar con *marketing* el espacio mental que habitualmente se reservaba para la educación y el saber. A los docentes se les vende que han de ir a clase para cambiar el mundo, para fundar una Nueva Era de felicidad universal, mientras que al alumnado se le pide que se asemeje a los seres mágicos de la utopía transhumana. Se les pide un cerebro sin límites, una potencialidad estelar inasumible, de raíz redentora, cuando más allá de la utopía y de la naftalina, de los sermones y las panaceas, lo que tendríamos que discutir es por qué nuestra secundaria no es capaz de alfabetizar plenamente a nuestros adolescentes.

En el Nuevo Paradigma lo único sistémico es el miedo, acompañado de vigilancia e inestabilidad. El alumnado palpa la precariedad del sistema, precariedad que diezma también la moral del docente. Por esta razón, Marina habla de «profetas de la escuela ideal» y no de «innovadores» o «investigadores futuristas». Sea por falta de voluntad política o por una mera cuestión de presupuesto, se nos impone redimensionar a la baja y redefinir las ambiciones de nuestras obligaciones como adultos que desean educar, y seguir educándose, junto a los jóvenes. Hay que dejar fuera de las aulas la milagrería y la magia, la exigencia de carisma y el perfeccionismo aparente. No podemos obligar a nuestro alumnado a ser santo, prístino y perfectamente conformista. En las aulas tenemos a personas con problemas a quienes debemos educar y no adiestrar para que sean perfectos superhéroes o completos fracasados, las modalidades con las que la prosa neoliberal ha inundado sus cerebros.

Nuestro alumnado sufre anorexia de saberes, y la culpa es de toda la sociedad, no solo de las familias o los docentes o los políticos, aislados unos de otros.

A veces me pregunto qué validez tienen los lemas antiestatalistas

emanados desde un ministerio y firmados ni más ni menos que por el Jefe del Estado: un trampantojo populista.

Leemos a Michéa y nos cuesta recordar qué cosas eran enseñar y aprender en escuelas diseñadas para eso, y para mucho más: «Ahora que desaparece de nuestras vidas, y pronto de nuestras memorias, comprendemos un poco mejor lo que el mundo moderno era realmente hasta fecha reciente. Lo que configuraba su complejidad, más allá de las simplificaciones rituales de la ideología, era precisamente esa contradicción permanente entre las reglas universales del sistema capitalista y el civismo propio de las diferentes sociedades en las que se ponía en práctica» (Michéa, 2018: 31). En otras palabras, la escuela podía presentar alternativas, podía ser pluralista y crítica, o por lo menos creaba el ambiente propicio para que los jóvenes pudieran empezar a pensar por sí mismos. Y de ahí nuestro desencanto, ese estado crónico de quejumbre que proviene de no saber de dónde podrían venir aires de cambio, alternativas a las imposiciones burocráticas que complican, inútil y expresamente, las tareas de aprender y enseñar. Porque en el horizonte público de la España actual solo podemos vislumbrar obediencia, y una cansina ortodoxia, allí donde una revolución realmente renovadora podría haber evitado la fosilización.

Trabajamos con la hipótesis de que esa revolución pedagógica iniciada hacia 1970 ha entrado en su fase más impositiva, en su etapa conservadora y termidoriana. Se ha bunkerizado en el poder porque hasta ahora ha carecido de oposición alguna. «A partir de 1972», explica Michéa, «la cultura literaria, tachada de *burguesa*, deja de ser el eje central de la enseñanza de la lengua y literatura francesas» (Michéa, 2018: 51). Aquí se tardó un poco más, pero fue en los años noventa cuando empezamos a identificar la palabra «cultura» con el elitismo. Y de ahí a las dicotomías binarias del populismo actual hay un solo paso. Oponemos «inclusión» a «currículo»; oponemos «contenidos» a «competencias», tomando modelos del conductismo norteamericano más reaccionario y utilitarista (Luri, 2020: 62-64).

De una forma similar, los regímenes de vigilancia digital basan el consenso social en técnicas conductistas ensayadas en los Estados Unidos, exactamente durante los años cincuenta, pero a través de herramientas nuevas mucho más sugestivas (Peirano, 2019: 89-125).

Y sin embargo el proceso de cambio reformista ha sido idéntico al

francés: «En Francia, hace treinta años, eran los comités de acción de estudiantes los que proclamaban que, para combatir las desigualdades, los profesores no debían contentarse con transmitir la cultura que poseían, sino que tenían que despertar la personalidad de cada alumno y enseñarle a formarse por sí mismo» (Michéa, 2018: 50). Ahora sabemos que por ese camino se volatilizan los diques de la contención democrática, para que un puñado de empresas tomen el control de nuestro sistema educativo y sustituyan el derecho a aprender por la adicción a los espectáculos digitales.

En nuestro país llegaron al poder los constructivistas durante los años ochenta, y no se dieron cuenta de que su revolución personal creativista nacía fusionada con la reacción recortadora característica de su época. Quisieron impulsar la gran reforma de la escuela comprensiva universal sin dotar a la sociedad de recursos para lograrlo, y desde entonces han ido burocratizando su empeño desde centros de poder silenciando toda oposición, maquillando todos los fracasos, invisibilizando cualquier tipo de oposición.

No disponíamos de un modelo sólido y veterano como el republicano francés, pero habíamos salido de una dictadura gris y tenebrosa, y empezábamos a poder gozar de una red igualitaria y construida para generar información y debate público. Sin embargo, el sueño no pudo durar ni siquiera diez años. Ese modelo joven podría haber evolucionado en un sentido inclusivo, pero prefirieron instaurar la misma escuela economicista para la ignorancia que venía de países del entorno. Para integrarnos en la OCDE, teníamos que adoptar sus recetas de educación, sus propuestas de ingeniería social clasista.

El resultado es esa noción de progreso novolátrico (tan caro a los partidarios de la reforma burocrática española) que atropella toda racionalidad, cualquier freno o sentido común. Michéa describió con precisión ese rodillo economicista: «Así pues, una de las primeras preocupaciones filosóficas de los que pretenden oponerse al despotismo de la economía debe ser cuestionar por principio todos los discursos que celebran el "progreso" y el "movimiento" *sin presiones ulteriores»* (Michéa, 2018: 105). Quieren vía libre para el cambio continuo, a cualquier precio, sin control público alguno ni rendición de cuentas. Si el rodillo se detiene, si el desmoche no resulta suficiente para acallar la sed de

pluralismo, resurgen las artesanías pedagógicas para problematizar los esquemas obligatorios emanados de la clase burocrática.

De este modo pasamos del esquema comprensivo al competencial, diseñado por conductistas economicistas, el esquema antihumano y abstruso que entrega de pies y manos a nuestra juventud a la ignorancia más humillante y desmovilizadora. Porque, como ha demostrado Marina Garcés en su último libro, *Escuela de aprendices*, la ignorancia se fabrica, se ensaya, se implementa y se comercializa. La ignorancia no es, como se escribía en el siglo XVIII, un estado de tinieblas y de vacío intelectual; la ignorancia es una cultura fabricada, no una ausencia de luz sino un exceso de lucecitas, un conjunto de usos y creencias autodestructivas que han tomado el espacio de la libre concurrencia y la creatividad social. La reforma tomó aspecto de ortodoxia religiosa, y el imprescindible debate pedagógico se volvió una pequeña Inquisición en la que cualquier disidente que osaba levantar la voz era amenazado, expedientado o expulsado.

La educación de hoy es la interferencia infinita: la imposibilidad de enseñar y legar y construir la sociedad serena de mañana, llegando incluso a entregar los datos de nuestros menores a multinacionales tecnológicas y presentarlo como una «innovación» y un «progreso».

¿Cómo pudo ocurrir algo así?

La ley del silencio

Cuando se aprobó la LOGSE yo tenía nueve años. Recuerdo el día en el que mi padre y mi madre, profesores ambos, llegaron a casa indignados y comentaron, durante la comida, el despropósito del que acababan de ser testigos. Volvían de una clase de formación sobre «atención a la diversidad» y no podían salir de su asombro: el docente que les impartía la preparación para la nueva ley, en un curso de quince horas, había sido formado por la administración en un curso de seis horas.

Treinta años después, convertido yo mismo en profesor, tuve que asistir a un curso sobre nuevas pedagogías aplicadas al bachillerato. Lo impartía un profesor que se nos presentó como uno de los encargados, en el Ministerio de Educación, de convertir un currículo aún «academicista» y «enciclopédico» en uno «competencial». Las palabras mágicas del nuevo

paradigma, los nuevos mantras oficiales, ya no eran «atención a la diversidad» o «conceptos y procedimientos», sino «competencias». En un momento dado del curso, al formador se le escapó la siguiente frase: «Bueno, qué os voy a contar, ya sabéis que todo esto de las competencias es una chorrada.» Aunque buscaba la complicidad del auditorio, se me ocurrió preguntarle si sería tan amable de poner por escrito lo que acababa de decir. A lo cual, naturalmente, respondió que si lo hacía se le caería el pelo.

Esa era la prueba de que la educación competencial era un timo tal y como venía planteada en las circulares prescriptivas. Es lo que piensan casi todos. Lo van a negar quienes deban favores a cargos oficinescos, relacionados con el ministerio o con las consejerías. Lo negarán una y otra vez quienes, en lugar de ejercer de profesores, defienden un modelo burocratizado de enseñanza, alejado de la realidad y basado en pequeñas redes clientelares que garantizan que las pedagogías oficialistas sean obedecidas sin resistencia organizada de ningún tipo, o quienes directamente cobran de las empresas que defienden intereses poco confesables. Como negarán también el fracaso de la «atención a la diversidad». Como fracasará la «inclusión» si no viene acompañada de las necesarias dotaciones presupuestarias.

Yo no creo que la atención a la diversidad y las competencias sean «una chorrada» o un timo: se trata de conceptos que, como el constructivismo, podrían ayudar u orientar, como teorías, la labor de los docentes. En cualquier caso, lo que está mal (lo observó Dewey en 1929) es tomar una teoría y convertirla en una ley. Obligar a ejercer de un determinado modo, sin apelación posible, negando lo obvio: que nos encontramos en un mundo diverso, y que un servicio para la juventud no puede ser rígido ni estar basado en una única interpretación del mundo y de los recursos didácticos.

Una institución al servicio de la democracia no puede carecer de democracia interna.

En esto consiste el timo: en hacer pasar por democrática una cultura vertical, basada en la imposición y la ausencia de debate. Sin democracia interna en los centros, sin posibilidad de testar y de rendir cuentas de las disposiciones oficiales, actuando de modo dogmático e irresponsable, y ocultando lo que funciona mal, es muy difícil que se solucionen los problemas estructurales que arrastra el sistema educativo español. Y por eso, precisamente, se han ido agravando.

LOGSE: la visión marchesiana

Pero dejemos que sea Álvaro Marchesi, secretario de Estado de Educación entre 1992 y 1996 y principal artífice de la LOGSE, quien nos describa aquella nueva ordenación de la educación española, quizás la más relevante de su historia. Para defenderla, escribió en el año 2000 –cuando la LOGSE llevaba diez años de andadura– el interesante libro *Controversias en la educación española*, que agotó cinco ediciones. Una de las primeras ideas que desarrolla tiene que ver con el término «calidad educativa»: «Curiosa o sorprendentemente, en las dos leyes básicas que han tenido un extenso desarrollo, aprobadas respectivamente en 1970 y 1984, la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), no se habla en ningún momento de la calidad de la enseñanza. No solo en las propias leyes; tampoco en las normas posteriores» (Marchesi, 2005: 14). Fue José María Maravall (PSOE, ministro de Educación entre 1982 y 1988) el primero en utilizarlo.

Lógicamente, el franquismo no se había interesado demasiado por la educación pública. En 1976, la inversión en enseñanza pública era el 2 % del PIB, mientras que en los países del entorno europeo se estaba invirtiendo en torno al 5 %. Partíamos de muy abajo, y no fue hasta 1982 cuando se logró escolarizar a todos los adolescentes españoles hasta los catorce años. Javier Solana sustituyó a Maravall en el ministerio en 1988, y fue él quien desarrolló el proyecto de Marchesi, para quien, durante los ochenta, «se estaba pasando de una situación más igualitaria, en la que todos los centros públicos eran similares y ofrecían las mismas enseñanzas y opciones, a una concepción más abierta y más dinámica: los centros públicos debían conectar con la sociedad y con los ciudadanos y ganarse su apoyo y confianza. No basta decir que la escuela pública es buena porque es participativa, abierta a todos, democrática y tolerante» (Marchesi, 2005: 24).

Es aquí donde Marchesi empieza a hacer juegos de manos al oponer la escuela igualitaria a una demanda social que él mismo interpreta de un modo *sui generis.* Su reforma inaugura el predominio de una serie de dicotomías acusatorias que han venido funcionando durante los últimos veinte años. Según esta concepción binaria que se utiliza para defender la pedagogía comprensiva, la sociedad no conecta con el academicismo, los

contenidos curriculares son intolerantes y antidemocráticos, y únicamente su deconstrucción comprensiva es realmente flexible y dinámica.

Este giro marchesiano extendió la percepción de que los profesores eran residuales porque sus saberes y sus artes y técnicas estaban obsoletos, personas incapaces de conectar con la sociedad. Cuando la experiencia cotidiana indicaba precisamente lo contrario. Miles de profesores atónitos empezaron a sentirse señalados por funcionarios y por sus propios compañeros, cuando en clase no vivían excesivos problemas.

Marchesi estableció también que los centros buscaran financiación por sí mismos al margen de la asignación estatal fija. Él mismo reconocía que existía el «riesgo de que aumenten las desigualdades entre los centros porque unos tienen una buena dirección, un buen proyecto, apoyos externos y una oferta educativa más amplia, y otros no tienen nada de eso» (Marchesi, 2005: 25).

Pero a Marchesi esto no le interesaba: en su libro deja los riesgos aparcados, como si no existieran, como si su obra fuera un progreso inexorable del pueblo español. Porque no eran él ni su ideología quienes demandaban cambios, sino la «sociedad». Pero lo que hoy tenemos es resultado, en parte, de la competencia que se desató por presentar mejores resultados, quedarse a los alumnos más aventajados y desprestigiar los centros públicos que han de cargar con la diversidad que las clases medias no quieren ver ni en pintura.

No es el único punto flaco en las reflexiones de Marchesi, que ve en todos los defectos del sistema la mano del Partido Popular y de los «nacionalistas», que entorpecen sus inmaculados planes, así como la de los profesores «conservadores» y sus malvados sindicatos. Sin embargo, no consigue que se distingan con claridad sus proyectos implantados de los que propuso el PP: se parecen demasiado, porque en el fondo beben de una misma raíz liberal, moderada en el caso de Marchesi y radicalizada en el caso de los gabinetes populares.

Pero no hemos llegado aún al momento en el que este catedrático de Psicología Evolutiva muestra más cinismo. Cuando se extiende sobre la «atención a la diversidad», escribe que «es posiblemente el mayor de los problemas a los que se enfrenta la reforma educativa en España». Recordemos que esto se escribió en el año 2000: «La extensión de la educación obligatoria con un carácter comprensivo ha creado nuevos

problemas a los antiguos institutos de bachillerato. La anterior selección de los alumnos a los catorce años se ha retrasado dos años, hasta los dieciséis. La opción conservadora clásica es que los alumnos con importantes problemas de aprendizaje o de motivación deben estar en centros o en grupos de alumnos separados. Su consecuencia en muchos casos es la segregación y la falta de autoestima. Por el contrario, la opción progresista, también clásica, es que la educación común de alumnos con diversas capacidades es un factor de igualdad. Su consecuencia en muchos casos es la incapacidad de los profesores para organizar una clase de estas características» (Marchesi, 2005: 37).

Marchesi sabe perfectamente hasta qué punto empezó a concentrarse la diversidad en la escuela pública frente a la concertada y la privada, y también sabe perfectamente hasta qué punto, bajo mano, en los centros actuales se separa a los grupos diversos de los más académicos o intelectualistas. El problema que él provocó no lo ha resuelto nadie aún. Y las rémoras empezaron a ser precisamente estas: la culpabilización del docente, la invisibilidad pública del alumnado hacinado y olvidado y el maquillaje sistemático del estado real de la educación en España para que los reformistas se apuntaran tantos políticos.

Y aunque la LOGSE fue la primera degradación pública vertida en masa contra el profesorado, la perla marchesiana comparece cuando intenta rebatir a quienes piensan que el «nivel» académico bajó con la llegada de la LOGSE. Escribe Marchesi: «Los que sostienen que el nivel educativo baja con los años son viejos. Es una vieja idea de viejos» (Marchesi, 2005: 42). Y se extiende sobre este haz de ideas «gerontocráticas» según las cuales toda generación siguiente es peor que la anterior.

Pero los que estamos acostumbrados a ser adoctrinados por los revolucionarios pedagogistas, ya estamos acostumbrados a este tipo de maniqueísmos y trucos. Digamos que vienen de serie con los gajes del oficio. En cuanto a la acusación de gerontocratismo, resulta extraña viniendo de alguien nacido en 1947 y cuya trayectoria académica se forjó en los años setenta; es decir, justamente al calor de las festividades de Mayo del 68 que Michéa declaró como un posible origen del neoliberalismo arrollador de hoy.

Y es que, en cambio, sorprende que muchos de estos profetas revolucionarios ronden ya la setentena o sean ya directamente octogenarios.

Lo que se derivó del giro marchesiano fue cualquier cosa menos progresista. Hurguemos un poco más.

Marchesi defiende en todo momento que el origen de su obra legislativa se hallaba en las «demandas sociales» de los españoles de su tiempo. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando la opinión pública le pide rendir cuentas? Veámoslo: «Que la LOGSE baja el nivel es una creencia ampliamente compartida, al margen de su posible comprobación más rigurosa. La opinión de los sectores conservadores de la sociedad y de un amplio número de profesores ha ido calando en el conjunto de la opinión pública» (Marchesi, 2005: 44). Es decir, cuando una observación contradice su sentido teleológico, la achaca a una concepción «conservadora» e irracional. Un modo original de sacarse el muerto de encima, que también caló entre los profesores oficialistas, pero poco convincente. Cuando se le plantea una observación, Marchesi siempre sale con la misma respuesta: «Es usted un conservador.»

A mi modo de ver, este debate también lleva tres décadas envenenado. El problema hay que enfocarlo desde otra perspectiva. Cuando el profesorado acusa a la juventud de no saber gran cosa, olvida que el nivel lo han bajado los adultos. Marchesi tiene razón cuando señala que el sistema educativo de los años ochenta era muy poco inclusivo, y que una proporción mayor de alumnado acudió a clase durante más tiempo a partir de 1990, y que la FP dejó de ser un gueto. Lo que no aclara es por qué los currículos empezaron a perder forma y materia de un modo alarmante, por qué siguen faltando tantas plazas públicas de ciclos formativos. Parece que los portaestandartes reformistas siempre se olvidan de hablar de dinero.

¿No habría sido más inteligente hacer evolucionar el sistema educativo hacia una fórmula más inclusiva? ¿Por qué se opta siempre por la revolución disruptiva, por el desmoche a hachazos?

Cuando se habla de contenidos a transmitir, el foco ha de estar sobre los adultos y no sobre la juventud: porque la juventud se forma a partir de lo que los adultos consideramos que vale la pena aprender. Y eso es lo que sí ha cambiado y bajado. En el eterno debate sobre el «nivel académico», reformulemos los términos para empezar a preguntarnos no lo que nuestro alumnado está dejando de aprender, sino lo que los adultos estamos prohibiendo enseñar.

Cuando analizamos las ideas de Marchesi nos damos cuenta de hasta qué punto fue una figura central en la instauración de una serie de tópicos que han ido conformando, durante los últimos treinta años, la neolengua burocrática y ortodoxa de la educación española. Causa asombro con qué términos califica a quienes ponen reparos a sus concepciones: «conservadores», «inconsistentes» o «abrumados», naturalmente para presentarse a sí mismo como un progresista modélico (Marchesi, 2005: 54).

Sin embargo, y Marchesi mismo lo confirma, el problema de la atención a la diversidad se ha mantenido incólume. Y continúa siendo el principal problema de la educación española porque a nadie se le ha ocurrido solucionarlo de la única forma posible: financiándola. Contratando técnicas de integración social, creando plazas fijas de psicopedagogía en las escuelas, bajando sustancialmente las ratios o dotando las plantillas para que haya más de un profesor en el aula en todo momento, como hacen muchos países de nuestro entorno. El problema de la revolución marchesiana no es que fuera incorrecta o falsa en sus fundamentos, sino que no fue acompañada de una financiación suficiente.

Las respuestas que da a los retos derivados de su propia ley no son válidas. Como cuando acusa al profesorado de querer «volver al pasado» o de idealizar situaciones anteriores. Deplorar el estado calamitoso de las aulas no significa mantener vivos recuerdos que se acaban convirtiendo en lamentaciones manriqueñas. Escribe Marchesi (recordemos: año 2000): «Solo hay tres alternativas: reclamar una vuelta al pasado, mantenerse en la crítica, o enfrentarse a los cambios» (Marchesi, 2005: 84). Y uno se pregunta: ¿qué hay de malo en la crítica? El docente no puede quedarse en las propuestas infantilizadoras que se trasladan al alumnado y al profesorado. ¿Acaso es mejor mantener una colección de tópicos y obligar a que sean creídos e implantados por plantillas diezmadas por continuos recortes y abandonadas a su propia suerte? Alguien que ha ejercido únicamente en una universidad no puede lanzar esa acusación y eludir el debate sobre las dinámicas reales en las aulas españolas. Marchesi vuelve a hacer trampa cuando señala que esos «nostálgicos» o «conservadores» añoran la situación de 1965 o 1970: esto es completamente falso.

En realidad, los nostálgicos añoran la educación igualitaria de los años

ochenta, la de la LODE, la que estaba en vigor *mientras* Marchesi preparaba la reforma de 1990. Quienes vivieron aquel momento añoran a Maravall, y no a José Luis Villar Palasí ni a Julio Rodríguez, titulares de Educación bajo el tardofranquismo.

Pero si hacemos algo de hemeroteca, encontraremos algunas sorpresas, como el artículo de Miguel García Posada titulado «Más deporte y menos latín», publicado en *El País* el 7 de mayo de 1994. El título aludía a una frase banal pronunciada por el último secretario general del Movimiento franquista, José Solís, y la tesis del autor era, ni más ni menos, que la LOGSE recogía el testigo del desarrollismo populista del tardofranquismo.

Cuando un Estado es tan anémico o hipócrita como para dedicar a la instrucción pública únicamente el 2 % del PIB, solo hay dos salidas: tecnocracia o populismo. En 1976, el porcentaje de PIB dedicado a educación pública fue 1,9. En 1977, esa partida presupuestaria había aumentado en un total de 353,6 millones de euros, alcanzando el 2,08 % del PIB. No cabe duda de que la etapa de la LODE fue tecnocrática en el sentido de que buscaba vertebrar y extender una exigencia académica suficiente para la población española. En cambio, la LOGSE, como sus leyes hijas y nietas, se quedó en palabras. Al igual que José Solís, sus defensores, partidarios y diseñadores estaban convencidos de que el Estado y sus instituciones docentes tenían que «conectar» con la sociedad, y esta convicción justificaba toda clase de intervenciones disruptivas. Bajo este prisma, García Posada podría haber tenido razón hace un cuarto de siglo.

Digámoslo alto y claro: para atender a la diversidad no es suficiente apelar al voluntarismo de un profesorado que, en condiciones habituales, ha de trabajar con más de ciento cincuenta alumnos a la vez. Marchesi mismo dice que en condiciones de masificación cualquier proyecto de educación comprensiva está condenado al fracaso.

La particular revolución personal de un puñado de catedráticos de Psicología y Pedagogía está dejando a España sin testigo reformista: Marchesi lo es desde hace décadas en la Universidad Complutense de Madrid; César Coll, otro gran defensor del constructivismo, en la Universidad de Barcelona; y Alejandro Tiana, actual secretario de Estado, ha sido rector de la UNED. Estos equipos universitarios «progresistas» legislan totalmente de espaldas a la realidad de las aulas de secundaria. Me pregunto a veces por qué estas personas ilustradas, que han vivido por y

para la academia, desde hace décadas se empeñan en diseñar programas que se proponen precisamente que prácticamente nadie pueda acceder a una educación académica. Entre ellos me llama especialmente la atención el caso de Alejandro Tiana, autor de investigaciones históricas de mérito, y, de lejos, el más solvente de los tres. ¿Cómo explicar que leyes tan populistas procedan de personas tan vinculadas a la universidad? ¿Por un extraño regreso del despotismo ilustrado? Más bien pienso que la respuesta hay que buscarla en las recetas europeas y en las recomendaciones internacionales. Es posible que nuestra prensa otorgue protagonismo a gabinetes, ministros, altos cargos y responsables relacionados con la educación cuando en realidad ostentan un poder seriamente limitado. Limitado por la OCDE.

Sus homólogos conservadores no hacen más que extremar las direcciones antiintelectualistas para adaptarlas a su particular sentido del mercado laboral; pero no nos engañemos: las políticas de todos ellos son igualmente derecha, y lo son porque obedecen a idénticos principios emanados de Bruselas y el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000.

En el fondo, da igual quién ostente el poder, estatal o autonómico. Los políticos se encargan de mostrar que las cosas progresan, administran oficinas de *marketing* y publicidad y poco más. Cada gabinete impulsa su ley de cara a su propia secta, igual que hace ciento diez años, cuando se alternaban Maura y Canalejas, clerical uno, anticlerical el otro, pero sin demasiada capacidad para inyectar innovaciones profundas porque las arcas estaban vacías. Sigue habiendo mucho ruido y pocas nueces.

Poder y felicidad

La única renovación pasaría por revivir el viejo ideal izquierdista de cultura para todos, y de ese ideal hemos pasado al de cultura para nadie. Si la educación por competencias y la austeridad perenne se nos presentan como inexorables es porque, en el fondo, esta cuestión es un tema de *globalización*. Occidente ha decretado que por lo menos un quinto de su población resulta sobrante: nos mantendremos en la línea misma de subsistencia, sin derecho a plenitud, sin derecho a análisis (Michéa, 2018: 41). Nos dirán en la escuela qué tenemos que sentir, y cómo, renunciando a lo que ya parece demasiado difícil: una ciudadanía imaginativa y formada,

autónoma y consciente, capaz de moldear economías y alternativas colectivas. Y la prótesis con la que se alcanza ese objetivo es el esquema competencial en su forma rígida y burocratizada.

No se trata de un problema aislado del sistema educativo: de hecho, debatir sobre el problema de la educación como cuestión autónoma es una de las estrategias más eficaces a la hora de banalizar nuestros conflictos y defectos sociales. Marina Garcés ha señalado con preocupación la inquietante facilidad con la que nuestra sociedad construye vertederos físicos y simbólicos y arroja a ellos toda la población que considera residual (Garcés, 2020: 53). Educar para la inconsciencia y la banalidad es el único recurso que le queda a nuestra sociedad para evitar que la población se pregunte por la insultante desigualdad que va creciendo y cronificándose. A esta sociedad del vertedero le es propio un sistema educativo banalizado y vaciado de sentidos posibles, sin los cuales una persona joven no puede sacudirse la quejumbre ambiental para imaginar su propio contexto vital.

Considerarse a sí mismo un residuo social es el sentimiento más paralizante que existe. Como la educación comprensiva tal y como la ha organizado el modelo extremista actual no permite la aventura intelectual y desactiva los mecanismos de la imaginación disciplinada, el alumnado acaba acomodándose a los moldes facilistas y acomodaticios para considerarse únicamente digno de habitar un gueto. Esa es la sentencia socioeconómica que la escuela pública actual no está sabiendo revertir.

Posiblemente tengan mucho más que ver con nuestras taras educativas las legislaciones sobre contratos laborales o los índices socioeconómicos que las propias leyes de educación, que suelen ser de una banalidad y una intrascendencia asombrosas. En realidad, los problemas educativos tienen mucho más que ver con la calidad de nuestra economía y de nuestros valores comunes que con el estado de nuestros currículos e instalaciones. Lo que no queremos ver es la realidad de familias ricas en las que los progenitores vuelven al hogar a las ocho o a las nueve de la noche y siguen trabajando, o de familias destrozadas por el paro endémico o por condiciones laborales calamitosas, toleradas por los gobiernos, así como tampoco quisimos ver ni analizar el monocultivo del turismo y el ladrillo, o la debilidad de nuestra industria.

La sociedad española está reaccionando a estos problemas con cierto tipo de adiestramiento emocional común a todo Occidente: «La felicidad es el

trending topic del siglo XXI», explica José Durán *(El Salto*, 13 de abril de 2019). «Se ha convertido en una de las construcciones culturales con mayor influencia sobre la vida diaria de millones de personas. Un volumen ingente de publicaciones académicas, y también otras sin ese rigor, ha situado como verdad científica una lógica que coincide sospechosamente con los postulados neoliberales: el bienestar es una cuestión individual que ha de procurarse cada persona por su cuenta y riesgo. Presentada como una meta aséptica y neutral por divulgadores de todo tipo –desde expertos de la llamada psicología positiva a charlatanes de medio pelo, pasando por innumerables libros de autoayuda–, la promesa de la alegría esconde un fondo profundamente ideológico que persigue la disolución de los vínculos sociales.»

El sistema educativo no permanece ajeno a este sistema cultural de dominio: en la escuela desprofesorizada, la educación se reduce a una adaptabilidad emocional sin objetivos, una individualidad que reclama placer o rechaza las nociones de estudio o madurez. Parece que cuando el Estado ya no puede proporcionar bienestar, reaccione proporcionando dopamina. Parece que, en ausencia de realización futura, lo único a que podamos aspirar sea un simulacro comercializado de felicidad. La comunidad ya no existe: en nombre de la «diversidad» ya no existen clásicos ni obras que leer, solo se gestiona la ausencia de esfuerzo, la inquietud caprichosa, el caos volitivo.

Magia y chapuzas

Ocurre actualmente con la inclusión, caballo de batalla de la LOMLOE, como con la antigua atención a la diversidad. ¿Quién en su sano juicio negaría que la inclusión es un derecho fundamental en una democracia? Por desgracia, lo que no resulta tan obvio es cómo se financia esa inclusión, y este es el verdadero punto oculto de la operación. Porque, amañando las premisas, lo que estimulamos es un debate envenenado: la cuestión, a mi modo de ver, no es a qué centro tiene que ir el alumnado catalogado hoy de «especial»: la raíz del problema consiste en si, vaya a donde vaya ese alumnado, encontrará los espacios y los profesionales adecuados para la atención que se merece.

La verdadera amenaza para el alumnado español no es un currículo «enciclopédico» o «memorístico», sino las chapuzas políticas.

Cómo maquillemos el desastre ya no importa. Asumámoslo de una vez y pensemos dónde y cómo reconstruir nuestra escuela académica, qué hacemos con nuestra juventud que reclama un futuro. Esta es la postura realmente progresista, y no la fosilización de pedagogías binarias que no arrojan resultados académicos visibles desde hace demasiados años, porque en realidad la magia no es un factor muy fiable en el desarrollo de las políticas públicas.

La única aportación certera de *Controversias en la educación española* es que señaló una serie de riesgos *futuros* que se han ido cumpliendo escrupulosamente. Digamos que los impulsores de la LOGSE eran totalmente conscientes de los peligros que entrañaban sus cambios de paradigma, pero no hicieron nada o no gran cosa para evitarlos, obligando a sus sucesores a elaborar normas que *maquillaran* esas taras anunciadas, entregándose a la ingeniería social y a la prestidigitación.

Por ejemplo, cuando Marchesi escribe que «la educación secundaria debe reducir el fracaso escolar, sin que esto suponga regalar los títulos académicos, abdicar de la exigencia o aburrir a los más capaces» (Marchesi, 2005: 55). Pues bien, esto es exactamente *lo que está ocurriendo*.

O, más adelante, cuando advierte del peligro de las «modas» educativas: «La demanda de la sociedad respecto a la educación está revisando y actualizando sus parámetros de calidad. Los institutos, sin tener que seguir los dictados de la "moda" educativa de cada momento y sin olvidar su vocación de servicio público, no pueden quedarse al margen de los cambios que la sociedad reclama» (Marchesi, 2005: 84). Pero ¿qué ocurre cuando esas modas moldean las leyes y son de obligado cumplimiento? Es lo que ha venido ocurriendo desde que se instaló, procedente de Bruselas, la *moda* competencial, de la que hablaremos luego. Y es lo que ha venido ocurriendo, también, desde que Marchesi mismo bendijo la teoría de las «inteligencias múltiples» de Howard Gardner (Marchesi, 2005: 193).

Hoy sabemos que las inteligencias múltiples de Gardner son un camelo. No parece que la inteligencia humana se desarrolle fragmentada en géneros que debamos atender y entrenar por separado. Lo que sí existe es una inteligencia capaz de manifestarse de muchas formas diversas. Gardner mismo las refutó en 1999 (es decir, casi una década después de que se

implantara la LOGSE), como luego otros pedagogos solventes (Luri, 2020: 103-108). Las inteligencias múltiples son una interesante especulación filosófica, pero también un mito pseudocientífico. Que un mito o un timo de estas características haya podido llegar a moldear leyes o circulares de ordenamiento público causa verdadero pavor.

Más: «La principal diferencia con el pasado, además de los cambios sociales y tecnológicos que se han producido, es que ahora estos jóvenes están en la escuela y antes se quedaban fuera de ella» (Marchesi, 2005: 132). Ahora bien, ¿realmente estudian o aprenden estos jóvenes, o engrosan las filas de «objetores», es decir, de alumnos matriculados pero que se niegan a aprender e impiden que aprendan los que sí están interesados por los estudios? Los centros públicos se han convertido en aparcamientos para jóvenes en los que nadie cree, y únicamente un incremento exponencial del personal de orientación puede atender debidamente a este alumnado disruptivo que lastra el desarrollo personal e intelectual de buena parte de nuestro alumnado.

Dejémonos de tabús y rompamos con los tópicos. En España, los servicios sociales y los departamentos de psicopedagogía están saturados, y no pueden resolver, por falta de interés público y de voluntad política, los problemas de convivencia en nuestros centros docentes. No vale pintar paraísos en la tierra, hiperaulas y atenciones a la diversidad sin el personal suficiente, así como tampoco inclusión ni calidad, por falta de fondos.

LOE: el rodillo de la educación competencial

Con la LOE, publicada el 3 de mayo de 2006, entraron en funcionamiento las famosas «competencias» educativas. Y aunque se siguen presentando como una novedad, tienen ya veinte años, porque proceden del Consejo Europeo de Lisboa, y parece que no han conseguido ni imponerse ni mejorar los resultados educativos de nuestro alumnado.

Efectivamente, en su artículo 6, la LOE define el currículo como conjunto de «objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación». Cuando hacía poco que las competencias circulaban por la legislación española, se publicó en *El País* el artículo «La estafa del enseñar a enseñar», del jurista Andrés de la Oliva

Santos (8 de diciembre de 2008): «Los futuros profesores, se dice, deben "aprender a enseñar" y los alumnos "aprender a aprender". Para conseguirlo, existe un cuerpo de especialistas (con sus propios intereses corporativos), cuya función es "enseñar a enseñar". Ahora bien, para ello precisamente se confió a los pedagogos el curso del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica). Este curso jamás se ha sometido a una evaluación objetiva entre los profesores de secundaria y bachillerato. Se sabía de sobra que los profesores no solo no avalarían su utilidad, sino que lo valorarían como una estafa o una impostura. ¿Qué solución propone el ministerio? Nada menos que sustituir el quinto año de preparación disciplinar específica por un Máster de Formación del Profesorado que no es más que un CAP más largo y más caro. Cualquier cosa menos preguntar a los profesores sobre la utilidad en las aulas de la formación pedagógica.»

Los mismos estudiantes de Magisterio o quienes cursan ese máster pedagogista explican historias espeluznantes sobre sus contenidos y sistemas de evaluación. Al parecer, el infantilismo más degradante viene a ser, a veces, la tónica dominante en estas academias de feliz banalidad. El artículo llegaba al meollo del conflicto educativo: «¿Saber historia no significa saber enseñar historia? Cualquier docente experimentado diría que la cosa es exactamente al revés: la mejor prueba de que algo que uno creía saber no lo sabe en realidad es que fracasa al enseñarlo. Si no se sabe cómo enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, y la consecuencia es que hay que estudiarlo más y mejor. Estudiar más física, matemáticas o latín, no pedagogía. Por supuesto que siempre habrá grandes investigadores muy sabios que no amen la enseñanza y se nieguen a ejercerla. La figura del buen investigador y mal docente no cesa de blandirse como un argumento incontestable, pero es una falacia: los investigadores que no aman la enseñanza enseñan mal no porque no sepan sino porque no quieren hacerlo, y ningún curso de formación del profesorado les hará cambiar de opinión.» Hace demasiados años que el profesorado está sometido a demasiada vigilancia moral, demasiada presión acusatoria.

Actualmente, la competencia «Aprender a aprender» es moneda corriente en las habituales rondas de lavado de cerebro pseudoeducativas. A veces incluso se esgrime esta competencia homeopática para evaluar al alumnado y vigilar que el profesorado no enseñe demasiados contenidos. Ya fue refutada y examinada hace doce años, pero la presión para que se adquiera

este tipo de lenguaje visionario o tautológico no ha hecho más que aumentar. El resultado final es el vaciamiento definitivo del sistema educativo, porque las competencias se han consolidado en la legislación y ya es totalmente obligatorio evaluar según esta fórmula.

Es por esta razón por lo que no existen diferencias sustanciales entre la LOE, la LOMCE y la LOMLOE: son apuestas casi idénticas por la educación llamada competencial, sin derecho a réplica, sin permitir ni la libertad de cátedra ni la alternativa necesaria adaptada a cada tipo de alumnado. Hace más de una década se pasó el rodillo legislativo, y este no tiene ninguna intención de frenar o de permitir la diversidad metodológica.

Sin embargo, la competencia «Aprender a aprender» es objeto de toda clase de chistes y memes satíricos. Es el último recurso que le queda a un profesorado agotado por idiolectos obligatorios.

¿Cambiaremos algún día esta dinámica legislativa burocratizada e invasiva para explorar otras posibilidades realmente pedagógicas? ¿O, por el contrario, dejaremos que nuevos rodillos pasen por encima de nuestros alumnos y profesores para que España quede instalada para siempre en la mediocridad?

La LOMCE y las competencias aparentes

Cuando se implantó la LOMCE, en 2013, ostentaba la secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades la pareja del entonces ministro José Ignacio Wert Montserrat Gomendio, bióloga e investigadora del CSIC. Es cierto que en el articulado de la ley las competencias aparecían habitualmente unidas a la exigencia de contenidos o conocimientos. En este sentido, intentó que la LOMCE fuera menos radical que la LOE a la hora de designar las competencias como modo básico de afrontar la educación en nuestro país. Sin embargo, ¿saben realmente las familias españolas lo que son las competencias? Es decir, ¿saben cómo se está educando a sus hijos?

José Antonio Marina define las competencias como «recursos *(know-how*, saber hacer) que permiten a los individuos tener una buena vida y a las sociedades funcionar bien, en un entorno que plantea problemas complicados» (Marina, 2017: 157). Porque ¿cómo puede vivir bien o saber hacer alguna cosa *alguien que no sabe nada*, que no ha integrado un oficio o una ingeniería, una maestría o un talento desarrollado? ¿Realmente, a través de un sistema infrafinanciado hasta el escándalo, en el que el alumnado de segundo de ESO lee con extremas dificultades, en el que el alumnado de diecisiete años no sabe hacer porcentajes? Las competencias fueron fijadas por la Unión Europea como «objetivos estratégicos» en Lisboa. Los participantes se propusieron llegar a «una economía basada en el conocimiento, competitiva y dinámica, capaz de tener un crecimiento económico sostenible, con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social», y para ello se recomendó a los Estados que definiesen «las competencias básicas que todos los *ciudadanos* debían adquirir a lo largo de su vida» (Marina, 2017: 156-157).

En primer lugar, deberíamos fijarnos en cómo contrastan estos objetivos económicos (por otra parte fallidos) con la jerga religiosa de los buhoneros neoeducativos y sus moralinas sensoafectivas. En segundo lugar, nos podríamos preguntar por el papel otorgado al alumnado en todas estas propuestas, alumnado cuyo derecho a ser educado se sustituye por el manido concepto de la «formación para toda la vida», negocio que necesita, obviamente, jóvenes cada vez menos y peor educados por la red pública de los distintos Estados.

En tercer lugar, dado que estas propuestas fueron realizadas en el año 2000, me pregunto qué relación pudieron tener con la terrible época de inestabilidad, desinformación, inmadurez política, falta de liderazgo, división, insolidaridad económica y populismos rampantes que se desató a continuación. Ni la economía mejoró, ni hubo más ni mejores trabajos, ni las sociedades funcionaron mejor, sino más bien parece que bastante peor. En estas dos últimas décadas hemos visto caer Estados en la bancarrota, hemos presenciado el ascenso de la extrema derecha en varias democracias y los resultados puramente académicos de los europeos no han mejorado, sino que parecen haberse estancado en cierta mediocridad.

Cuando gritamos tan alto que estamos adaptando nuestros sistemas educativos a las exigencias de la época, lo que hacemos en realidad es desertar peligrosamente de nuestras obligaciones civiles.

Las competencias básicas, como se olvida de explicar Marina pero recuerda Gregorio Luri, nacieron en los Estados Unidos en 1957. El senador McCarthy, el temible impulsor de la caza de brujas, había muerto de una crisis hepática ese mismo año. En aquel momento, en plena Guerra Fría, los líderes del Mundo Libre tenían miedo de quedarse atrás en la carrera tecnológica respecto a sus enemigos rusos. Y, en una especie de reflejo regeneracionista, reaccionaron a la puesta en órbita del satélite soviético *Sputnik* con la inclusión, en la National Defense Education Act de 1958, de una lista con los conocimientos que todo buen norteamericano debía tener para que el conjunto del país avanzara con seguridad en aquella fase de «incertidumbre» (Luri, 2020: 64).

La incertidumbre ha existido siempre en las sociedades humanas, pero parece que únicamente la nuestra ha acertado a la hora de extraer beneficios económicos de ella a través de la tecnocredulidad. Las listas de competencias básicas son hoy servilismo burocrático. Son llamadas al patriotismo maquillador: no tienen mucho que ver con las necesidades reales del alumnado. Lo que necesita el sistema para continuar incontestado es obediencia, la garantía de que controla de algún modo la política educativa nacional. Son un indicio de angustia más que una guía sólida para imaginar el futuro. Un alumnado mucho más versado en ciencia y filosofía afrontaría con mucho más coraje los desafíos de su tiempo que una timorata lista de pericias básicas que dicen muy poco de nuestra autoestima como sociedad avanzada y democrática.

Luri lo ha resumido así: «El resultado es que esas competencias generales ni están ni se las espera. Mientras tanto, los alumnos cada vez cometen más faltas de ortografía, que son un índice muy claro del estado de su capacidad atencional» (Luri, 2020: 251).

Pero consignemos, para demostrar que no rechazamos de plano la educación competencial, un buen artículo sobre este tipo de experiencias en Estados Unidos. Una de las figuras que más ha destacado internacionalmente en esta tarea es Ann Cook, cuyo método evaluativo, llamado *Performance-Based Assessment*, «suele traducirse por evaluación basada en el rendimiento, si bien tal vez sería más exacto hablar de evaluación basada en la actuación. O en la acción». Lo escribe Víctor Saura, director de *El Diari de l'Educació* y de la Fundación Periodisme Plural: «En el caso de las disciplinas sociales, los alumnos deben hacer una búsqueda usando fuentes primarias y luego redactar un análisis. Para el inglés leen una obra literaria y también redactan un análisis. En el caso de las ciencias, deben desarrollar un experimento a partir de una pregunta que requiere una hipótesis, dejarlo también por escrito y luego defender el proyecto en una discusión de grupo en la que participa un científico. Para las matemáticas, deben usar sus conocimientos para resolver ejercicios relacionados con problemas reales de la vida» (Saura, 2019).

No entraremos en la valoración de la palabra «rendimiento» en un momento histórico en el que el «rendimiento» personal y laboral viene a ser la base de la alienación social y cultural. Para que signifiquen alguna cosa, las competencias han de ser orientaciones para el trabajo educativo concreto en comunidades reales. Cuando se convierten en propuestas de redención, o formas megalómanas de ingeniería social, es cuando fracasan estrepitosamente. Cada vez que consumimos esa peculiar literatura pedagogista llena de angelologías y utopismos, deberíamos recordar que trabajamos para escuelas concretas, al servicio de personas reales y vivas, que tienen derecho a ser educadas y a moldear el futuro según sus creaciones, y no según las nuestras, que son de una hipocresía manifiesta. La mayoría de los alumnos de bachillerato españoles no serían capaces de realizar esas actividades «competenciales» descritas por Ann Cook. Ni llegan a la mayoría de edad sabiendo redactar un «análisis» de un folio ni comprenden un enunciado normal de cinco líneas. De hecho, ni durante la ESO ni durante el bachillerato se leen apenas libros.

Hay que empezar a admitir la verdad: en ocasiones, los departamentos de orientación sustituyen las propuestas literarias por materiales dirigidos a la educación llamada emocional o afectiva. El alumnado de bachillerato mayoritariamente ya no comprende ningún clásico, ni se propone intentarlo. El boquete que se traga la literatura en los departamentos de los centros públicos no siempre es físico: actualmente existen auténticas fauces devoradoras de legado literario que se volatilizan ante nuestros ojos. La decadencia es total. ¿Cómo no va a ser así en un país en el que el 52 % del profesorado declara no dominar la materia que está impartiendo ni la pedagogía correspondiente? (Luri, 2020: 256). ¿No urge mucho más formar al profesorado en contenidos que infantilizarlo a través de cursos que siguen el formato de la autoayuda y que no son más que fraudes?

De hecho, en un país donde se plantea en serio evaluar audios de WhatsApp o partidas de Minecraft, estas propuestas de Cook serían consideradas «odioso academicismo». ¡Leer una obra literaria...! ¡Adónde iremos a parar! Reflexión que nos conduce a otra inquietud: cuando llegan propuestas de fuera nos damos cuenta de hasta qué punto somos papanatas y provincianos, puesto que cuesta encontrar las propuestas chabacanas e inculturalistas que tanto abundan en nuestro país. En Estados Unidos, sin ir más lejos, hay docentes que enseñan programación informática a alumnado marginal... Mientras allí se concentran en aportar herramientas para que todo el mundo pueda prosperar, aquí perdemos miserablemente el tiempo con simulacros de modernidad que encubren un cinismo antiintelectual y una jactancia propios de una sociedad tan autocomplaciente como subdesarrollada.

Las propuestas de Ann Cook no han olvidado la dimensión didáctica, están muy lejos de la cuquería ibérica y autoritaria que se ha generalizado desde los tiempos de José Solís. La clave nos la aporta Gregorio Luri cuando señala que la palabra inglesa *skill* ha sido traducida abusivamente en nuestro país por el término «competencia», cuando se ajusta mejor al concepto de «pericia» (Luri, 2020: 251). La torsión o banalización de este concepto no es precisamente intrascendente: la *pericia* permite construir y organizar lo que Marina llama «mentes expertas», mentes que pueden adaptarse a cualquier situación a través de conocimientos y estrategias debidamente imbricados. Y resulta evidente que uno solo puede desarrollar

pericias si controla un conocimiento memorizado y lo aplica a problemas o retos concretos.

Lo que en nuestro país llamamos «competencias» no es más que un timo antiacademicista que no tiene parangón en ningún país civilizado de nuestro entorno. Se pretende que el alumnado se construya él mismo su propio conocimiento prescindiendo de toda actitud activa o inquietud hacia el estudio. En realidad, me pregunto si seremos el único país del mundo que recomienda no saber nada, desde una aplicación claramente abusiva de un término pedagógico que se ha confundido con una clara dejación de las obligaciones del docente. Si un estudiante redacta un análisis sobre un libro, primero ha de leer el libro; si debate en grupo sobre un logro científico (y con un científico presente) es porque ha estudiado algún aspecto avanzado de una ciencia.

Las «pericias» o «competencias» tal y como se han propuesto y desarrollado en nuestro país han prescindido completamente del vector cultural y científico, se han desentendido de la verdadera formación. Porque, de hecho, han *sustituido* la educación.

Pero volvamos al mundo real; volvamos a los datos durante la vigencia de la LOMCE: en 2018, la inversión pública llegó a su punto mínimo desde el año 2006: 4,24 % del PIB. Doce años antes, era del 4,31 %. El promedio europeo se situaba en ese momento en torno al 5 %; por detrás del desastre español solo se situaban Grecia, Irlanda, República Checa y Luxemburgo. A la cabeza en inversión, Bélgica, Finlandia y Suecia, cuyos porcentajes superan holgadamente el 6 % del PIB. Conclusión: la LOMCE llegó el 28 de noviembre de 2013 para maquillar una desinversión progresiva y catastrófica.

Los resultados eran de esperar: «Cero de dos. España no ha mejorado en ninguna de las dos grandes pruebas internacionales de educación en las que ha participado con la ley llamada Wert plenamente operativa. La ley orgánica diseñada, teóricamente, "para la mejora de la calidad educativa". Los últimos resultados de TIMSS (un informe que mide las competencias del alumnado de cuarto de primaria, nuevediez años, de 64 países) reflejan una bajada tanto en Ciencias como en Matemáticas, y se unen de esta manera a los de la pasada edición de PISA, la prueba de la OCDE convertida en gran referencia mundial en los últimos años, que dejaron en este caso un estancamiento. Ni para arriba ni para abajo» (Sánchez: 2020).

Sin embargo, el organismo no ha quedado igual, sino más herido, por el inmenso esfuerzo burocrático que han tenido que hacer los equipos implicados. Esfuerzo que ha acabado traduciéndose en escepticismo general, desapego, desmovilización, fatiga y sensación de haber sido estafados.

Competencias y empleabilidad

En julio de 2015, Marcial Marín sustituyó a Montserrat Gomendio como secretario de Estado de Educación del Gobierno presidido por Mariano Rajoy. El ministro en aquel momento era Íñigo Méndez de Vigo. Marín, albaceteño, economista y empresario, detalló sus políticas en un artículo-entrevista de Daniel Sánchez Caballero que es una mina para explicar qué son realmente las competencias *(Eldiario.es*, 22 de septiembre de 2015). El primer titular decía: «España prepara, junto a la OCDE, un cambio en la enseñanza de competencias para ajustarlas al mercado laboral y mejorar la formación de jóvenes y adultos», y más abajo se desarrollaba: «El trabajo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo junto a seis ministerios y las Comunidades Autónomas ha detectado 12 retos que España debe afrontar para mejorar las competencias de sus alumnos. A falta de una mayor concreción, que se espera para el segundo año de trabajo tras dedicar el primero al diagnóstico, los retos pasan por generalidades, algunas más obvias y otras menos, como "mejorar las competencias de los alumnos en la enseñanza obligatoria", "asegurarse de que alcancen un alto nivel de cualificación profesional", "quitar las barreras regulatorias y fiscales a la contratación de trabajadores", "reincorporar a los desempleados a través de políticas y estrategias de apoyo" o "mejorar y ampliar el acceso a una información de calidad sobre inserción laboral".»

El segundo titular decía, como en una especie de contrapunto sarcástico: «El país tiene un 19 % de "ninis" y diez millones de adultos con un bajo nivel de rendimiento en comprensión lectora o matemáticas.» Diez millones de personas con dificultades lectoras... Mejor no entremos en detalles para no parecer demagógicos... Sin embargo, no está de más recordar que mientras escribo estas líneas el paro juvenil en España es del 41 %.

¿De qué sirven las competencias? ¿Han conducido a algún éxito

palpable, reconocible, tomadas como burocratismos útiles? ¿No habría sido mucho más honrado trabajar a través de «pericias», es decir, de saber consolidado y movilizado? ¿O a través de un compromiso real para transmitir aquellos conocimientos que convierten a una juventud en más ambiciosa, más inteligente, honesta, trabajadora, informada, rebelde y contestataria?

Pero todo esto no parece importarle realmente a nadie. A un fracaso le sucede otro, y así hasta minar la confianza de las familias y del profesorado. Es de agradecer que Marcial Marín le quitara la máscara al invento. Las leyes fracasan estrepitosamente, tanto en los aspectos culturales como en los más estrictamente utilitarios, como los que describía con total desparpajo el secretario de Estado. Y es que Marín se atrevió a señalar, y a poner por escrito, que la «empleabilidad» (y no el bienestar ni el desarrollo personal del alumnado, como se muestra a la ciudadanía) es lo que está borrando la educación española de contenidos científicos y culturales. El debate no es ya, como en el año 2000, si la LOGSE había empezado a barrer las Humanidades de nuestra secundaria obligatoria. El problema es mucho más profundo: consiste en buena medida en que sepamos ver que la operación de desembarco competencial ha sido controlada por empresarios y economistas que buscan empleados obedientes y baratos, que por supuesto no sepan, o no quieran, organizarse o tratar de imaginar una vida autónoma más allá de las recetas de ciberconsumo que nuestra sociedad impone y aplica sobre las conciencias para uniformizarlas y desactivar cualquier conato de conflictividad o pensamiento crítico.

Las competencias básicas han consolidado en nuestro país una educación precaria para una sociedad precaria.

El objetivo es mantener la credulidad entre los jóvenes, sustituyendo la secundaria por los métodos y contenidos propios de la educación infantil, porque la credulidad y el populismo se necesitan recíprocamente. He aquí el verdadero sentido de sustituir la secundaria por una segunda primaria. Como ha escrito Catherine L'Ecuyer, a propósito del método Montessori, «la credulidad es la característica de las mentes inmaduras, porque no permite distinguir la verdad de la mentira, la belleza de la fealdad, lo posible de lo imposible» (L'Ecuyer, 2020: 83). Solo añadiríamos que la mente inmadura ignora también tanto sus derechos como sus deberes, está solo pendiente de su comodidad inmediata o de su visibilidad espectacular

en las redes. Esta mutación afecta a ámbitos mucho más amplios que el educativo: el problema de la credulidad y la visceralidad ideológica afecta a todo el conjunto social. Y lo más preocupante es que ese comportamiento dopamínico y errático sea también el que caracteriza al ciudadano de edad adulta.

Entre 1990 y 2015, el sistema educativo español fue perdiendo gradualmente su función primordial de transmisor de conocimientos para convertirse en un gigantesco laboratorio de ingeniería social. Por lo tanto, también está desenfocada la cuestión de si resulta mejor para el alumnado educar desde un prisma «tradicional» o hacerlo desde un abordaje «competencial». Lo realmente importante, según pienso, es que la escuela vuelva a educar, enseñando cada uno como mejor le parezca, eligiendo los abordajes y teorías pedagógicas que más se adapten a la naturaleza de los trabajos concretos.

Lo que hoy pretende proporcionar el sistema educativo no es conocimiento «acercado» al alumno a través de la ciencia o del arte didáctica, sino pura y simple alienación. Marchesi, un constructivista, propuso que el docente acercara la materia académica a la realidad del alumnado. Los problemas vienen cuando se abusa de esta concepción y, con un hábil juego de manos, la materia académica se volatiliza. No pienso que Marchesi se propusiera sustituir lo que él denomina la «cultura de la secundaria» por el subdesarrollo infantilista actual, pero el efecto ha sido ese y hay que estudiar por qué y revertir esa consecuencia nefasta.

El resultado de la revolución pedagogista es lo que consiguieron imponer la reunión de Lisboa del 2000 y la LOE del año 2006: el puro y progresivo desmoronamiento cognitivo de la población escolar española. Y hasta que las competencias (o pericias) no sean debidamente reconducidas y utilizadas para lo que fueron creadas no obtendremos resultados positivos para nuestra juventud.

Mantener el sistema competencial de una forma totalmente rígida y burocratizada, y no como una orientación teórica general entre muchas otras, nos seguirá condenando a la insignificancia académica. Y a un clasismo descarado, claro. Nuestro Estado seguirá arrastrando esta tara en el corazón mismo de la democracia hasta que alguien impulse (y financie) en serio políticas relacionadas con la filosofía del conocimiento poderoso, para que el alumno desfavorecido tenga la oportunidad de competir con el de

clase alta por el empleo de calidad, o por el mero control de las circunstancias de su propia vida.

La educación para el «saber hacer» y no para el saber no es una educación, sino un programa de reeducación global contra el cual no sabemos luchar aún. Y contra el cual aún no ha querido reaccionar nadie.

¿Cuándo empezaremos a hacer los deberes?

La reforma del currículo

En sus apariciones públicas, el actual secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, reconocido pedagogo y exrector de la UNED, es un hombre discreto y se nota que no le gustan tanto los focos como a otras eminencias grises de las reformas socialistas. Tiana diseñó la LOE y también la LOMLOE, que considera una vuelta a los presupuestos teóricos de abril de 2006. En total coordinación con la ministra Celaá, su gestión y su discurso se pueden resumir en tres ejes: el abuso en las repeticiones de curso, muy por encima de la media de los países de la OCDE, la corrección del «excesivo enciclopedismo» del currículo a través de la profundización en la enseñanza por competencias y negar que el «nivel educativo» baje o haya bajado en España. Lo cual es un contrasentido, porque sin ese nivel tan bajo no podrían explicarse tantas repeticiones de curso.

A estas alturas, nos preguntamos cuál es el criterio racional para seguir tomando las competencias como modelo general o de aplicación preceptiva. Un modelo recomendado por la Unión Europea hace veinte años y que ha demostrado no funcionar en diversos países (por ejemplo, Finlandia) y tantas dudas despierta.

Más allá de la naturaleza racional o no de empecinarse en este modelo, todas las críticas que se vierten contra la ministra coinciden en un punto: la ley no ha sido negociada con los docentes. Como ocurrió con las demás leyes, incluida la LOMCE que derogó: el profesorado español no tiene ningún tipo de control sobre su propia profesión y ha de organizar sus cursos como se le ordena, en un marco legal que cambia cada pocos años. Las leyes de educación se han convertido en obstáculos para que el profesorado pueda coordinarse con el tiempo y la calma debidos, para ofrecer el mejor servicio posible a la sociedad. Hoy en día, el profesorado

es obligado, una ley tras otra, a repetir las recetas europeas del año 2000, sin que mejoren, o por lo menos se estabilicen, sus condiciones laborales y sin que la administración se preocupe por dotar mejor las aulas o reducir las ratios por clase.

Según informó el periódico *Público* el 24 de julio de 2018, la ministra Celaá «apuntó tres líneas de actuación: revisar y adelgazar los currículos enciclopédicos, "para tener cabezas estructuradas"; reforzar el aprendizaje de competencias que ayuden a resolver problemas, y promover el aprendizaje de varias lenguas». Dos años después, tras aprobar su ley, colgó una encuesta en internet para preguntar a los docentes si había que «adelgazar el currículo» de elementos «enciclopédicos». Personalmente, me sorprenden unas propuestas tan ligeras y una utilización tan burda de las estrategias propagandísticas para ocultar lo que todo el mundo sabe: los contenidos están demonizados en nuestro sistema educativo.

Si se analizan las declaraciones de los políticos, parece que estén en una tertulia de muy bajo nivel. En 2018, la ministra apoyaba la enseñanza de varias lenguas (cuando en lugares como Madrid no han prosperado ni siquiera modelos bilingües) y que se «aligerara» el currículo, sin aclarar con qué recursos humanos, con qué plantilla, ni con qué presupuestos. En cuanto al currículo, ¿de qué currículo habla? Si examinamos las preguntas del formulario oficial sobre su reforma, vemos que se habla en global de un solo currículo, como si no fueran totalmente distintos entre niveles y entre ámbitos y asignaturas. Todo es una pura entelequia sin ningún rigor profesional, como si fuera lo mismo cursar segundo de primaria que tercero de ESO, que segundo de bachillerato, como si fuera igual estudiar Historia, que Latín que Educación Física.

Es en estas faltas al decoro más elemental donde se nota que el aprendizaje de nuestro alumnado no interesa lo más mínimo: lo que interesa es divulgar eslóganes («adelgazamiento del currículo», «competencias») sin ningún tipo de rigor analítico ni contextualización. Pero ya sabemos que la idea de fondo es infantilizar a los jóvenes que se acercan a la mayoría de edad, ya sabemos que las metodologías de primaria se están extendiendo hasta los másteres. Ya sabemos que la idea es degradar tanto el sistema público que los ciudadanos necesiten refuerzo académico durante toda su vida, para satisfacer determinados intereses y mantener a los españoles en la más cruda menesterosidad mental.

A nadie parece preocuparle que el alumnado de cuarto de ESO no mejore sustancialmente sus conocimientos y competencias respecto a sexto de primaria. A nadie parecen preocuparle las crisis que afectan a nuestra sociedad, no solo a los jóvenes: la crisis de *léxico* y la crisis de *atención*, que provocan incomunicaciones mutuas, desorientación, falta de informaciones básicas y desvalimiento. No queremos un sistema educativo que victimice a sus usuarios, sino que les arme de elementos mentales de autodefensa contra todo tipo de alienaciones.

A nadie parece preocuparle que no haya disciplinas humanísticas en los tramos obligatorios de nuestra enseñanza, que no se puedan impartir ciencias de modo riguroso y exigente, que la inmersión tecnológica sea para banalidades, para educar en el consumismo digital y no en la generación activa de tecnología o programación por parte del alumnado. A nadie parece importarle que estemos generando, desde nuestras cátedras, un modelo pasivo y conformista de joven que no pueda exigirnos rendir cuentas de nuestra negligencia pública por falta de información y de orientación cultural general.

Los datos disponibles avalan esta crisis provocada de los contenidos. Mientras escribo este ensayo, se publica un estudio de la OCDE: «Los alumnos españoles de cuarto curso de primaria, con 9 o 10 años de edad, han empeorado en su rendimiento sobre Ciencias (siete puntos menos) y Matemáticas (tres menos) respecto a 2015, alejándose de la media de la OCDE y la UE, según el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS)» *(La Vanguardia*, 8 de diciembre de 2020). Es decir, el Ministerio de Educación impone en España reducir la carga de contenidos, de un modo generalista y universal, al mismo tiempo que los organismos internacionales señalan una decadencia evidente en los aprendizajes científicos y matemáticos. La culpa, claro está, no se atribuye a la desastrosa legislación que padecemos desde hace treinta años, ni a las locuras antipedagógicas que se presentan e imparten en las facultades de magisterio, donde todo es emocional, irracional, molón e irresponsable. Lo rápido y evasivo es echar la culpa a los profesores, como cuando se produce un accidente ferroviario y resulta que toda la culpa era del conductor.

Tampoco los docentes que escriben parecen precisamente entusiastas con la Ley Celaá, celebrada solo por los incondicionales y quienes viven de la red clientelar que secuestra nuestra educación. Escuchemos a un bloguero

veterano que sí pisó las aulas durante muchos años, Jordi Martí *(Xarxatic*, 26 de diciembre de 2020): «Hoy me apetece hablar de talibanismo educativo. Usando el concepto, dentro de una de las acepciones de la RAE. La de "fanático intransigente". Y, en el ámbito educativo, estamos plagados de ellos. De gente con falta de sentido común, negacionistas de datos objetivos y que, curiosamente, son incapaces de tener, en ocasiones, ideología propia más allá de lo que les diga el gurú de turno. Hay zafios en todas las profesiones y la educativa no es una excepción. Hace nada se ha aprobado la LOMLOE, que, curiosamente, casi nadie de los que hablan de ella en las redes sociales o escriben en los medios se ha leído. Yo me torturo leyendo ciertas cosas y dice lo que dice. Es, simplemente, una vuelta a la LOE, en la que no hay supresión ni de la asignatura de Religión ni de los conciertos educativos. Ni tan solo habla del currículo más allá de lanzar algunas frases coelhianas en el redactado acerca de algo competencial redactado por incompetentes en el redactado. Es magnífico publicar una ley educativa sin presupuestos y sin ninguna concreción.»

Tampoco muestra mucho entusiasmo Alberto Royo, autor de *Contra la nueva educación* y otros dos libros que abogan por una vuelta al sentido común más básico: «Es un desprecio a lo que los profesores que sí ejercemos la enseñanza venimos reclamando, como la urgencia de disminuir el número de alumnos por aula, que también esperará a mejor ocasión» *(Eldiario.es*, 21 de noviembre de 2020).

Porque algún día hay que decir basta. Basta de sermones, basta de escaparates; basta de hipocresía y de vandalismo pedagogista. El disfraz progresista de nuestras leyes se ve desmentido a diario por la parte *invisible* y *opaca* de nuestro sistema educativo: el andamiaje burocrático que se concreta en el control de unos rendimientos imposibles de calcular. Los incendios no se apagan con gasolina o haciendo pensar a la gente lo contrario de lo que ocurre. La única posibilidad de contar, en el día de mañana, con un país moderno y competitivo es inyectando contenidos enciclopédicos a los currículos desde primaria, aboliendo la nefasta educación emocional y competencial en su sentido más extremista y acusando al facilismo de causar todos estos estragos cognitivos. Esto no significa que haya que imponer la memorización no significativa, o que haya que volver a algún modelo remoto o idealizado. Se trata, simplemente, de que nuestra democracia sepa administrarse a sí misma a través de una

transmisión normal de legados culturales y científicos, sin los cuales la dominación económica y la desregulación laboral campan totalmente a sus anchas.

Significa que algún día tendremos que dejar de tomarle el pelo a la ciudadanía española, para alfabetizar plenamente, para crear una juventud informada y crítica, propia de una democracia.

La era del solucionismo

En los últimos años, se ha consolidado el solucionismo; la idea o la sensación de que una medida radical o rompedora podría regenerar o recomponer el sistema educativo desmantelado desde 1990. Lo que más me preguntan en charlas, jornadas o redes sociales es: ¿qué hacer?, ¿qué proponer?, ¿cómo pasar del diagnóstico a la acción?, ¿cómo superar el fatalismo, la quejumbre, la morbosidad costista, el determinismo inmovilizador? El arbitrismo visionario y el idiolecto místico han de ser sustituidos por una cultura de la educación real, acompañada de una reprofesorización social y un neoacademicismo. Y, para conseguirlo, ¿necesitamos una nueva ley o un Pacto de Estado como el que trató de impulsar Ángel Gabilondo mientras fue ministro de Educación, entre 2009 y 2011?

A mi modo de ver, un Pacto de Estado ni llegará ni serviría de mucho. Quizás contribuiría a recoser un poco el tejido público de la sociedad española, pero no rompería con las recetas heredadas de la cumbre de Lisboa. Sin la superación de los reduccionismos economicistas europeos y sin el desenmascaramiento de las mitologías implantadas por la LOGSE y la LOE resultará imposible que regresemos a un concepto verdaderamente pedagógico de la pedagogía. Sin valentía, sin honradez, el pedagogismo continuará siendo ideología y escaparate político de cara a las dos militancias mayoritarias del país. Es decir, extremo centro, o en el peor de los casos, descarado populismo austericida.

Es tan sencillo como reiniciarnos allí donde perdimos de vista que a la escuela y al instituto hay que ir a aprender y a enseñar, sin perder más tiempo, sin sofisterías fraudulentas y sin pseudorrevoluciones burocratizadas. Marina Garcés, en su último libro, aporta muchos datos

sobre cómo podría ser esta escuela realmente inclusiva y didáctica: tendría que mostrarse acogedora con todas las experiencias directas del aula, tendría que renunciar a forjar Hombres Nuevos para acompañar realmente a quienes necesitan desactivar, es decir, desaprender, todas las certezas alienantes propias del capitalismo cognitivo. Una izquierda anticultural como la actual no está capacitada para abordar el ideal que siempre enarboló la izquierda durante el siglo XX: la extensión de la cultura para todas y todos. La solución no puede consistir en abolir la cultura sin más y trabajar para la colocación de nuestra juventud en empleos de bajo perfil, o en residualizarla, lo que aún es peor, declarándola inútil e incapaz de pensar, como intuye Garcés. La solución, como apuntaba el ensayista Pascual Gil en Twitter, no puede ser una escuela basura para los empleos basura del futuro. A través de escuelas, bibliotecas, casas del pueblo y ateneos obreros, la izquierda de siempre tenía muy claro que sin coordenadas histórico-filosóficas no es posible impulsar ningún tipo de proyecto democratizador.

Ha sido Garcés la pensadora que ha empezado a poner las cosas en su sitio. Tiene razón cuando escribe que cada vez son más los jóvenes que se sienten «fuera de juego», porque nuestro sistema educativo, gestionando y encarrilando sus comportamientos, declarándoles inútiles para impugnar el presente que les hemos construido, cortándoles el paso a los saberes que pueden llenar sus vidas de significados, amenazados con la palabra «incertidumbre» y las toneladas de abismos apocalípticos que vomitan a diario los noticieros, los ha convertido en personas sobrantes, auténticos «residuos» sociales, que ni siquiera servirán para ser explotados (Garcés, 2020: 51). Se espera de ellos solo que se entretengan.

En la actualidad, como el capitalismo cognitivo solo acepta narrativas de «éxito», ni aprendizajes ni la posibilidad de la frustración, nuestro alumnado no va al instituto a aprender, sino a «tener éxito», así como también el docente se ve obligado a demostrar externamente, es decir, espectacularmente, su valía, en lugar de enseñar. Es así como una apariencia de libertad festiva se ha convertido en una prótesis invisible de coerción burocrática.

No creeré en ninguna ley que no prohíba o frene, expresa y explícitamente, la proliferación de burocracia en los centros docentes españoles. Un docente tiene que invertir su tiempo en la coordinación

creativa con sus compañeras y compañeros, tiene que invertir su energía en la preparación de las clases y en las actividades concretas en presencia del alumnado. No puede ser que los docentes españoles tengan que pasarse el día rellenando *excels* absurdos y formularios grotescos de todo tipo.

Tampoco creeré en ninguna ley que no consiga bajar las ratios de alumnos en todos los niveles educativos. Todo lo que no se encamine a este objetivo es papel mojado. En este sentido, tenemos una buena noticia, o como mínimo esperanzadora: tal y como informaba el *Diario de la Educación* el pasado 15 de diciembre de 2020, la Comisión de Peticiones del Parlamento Europeo admitió una propuesta para que se redujeran las ratios de alumnado en todos los países miembros de la Unión. La propuesta es sencilla: que ninguna aula de tramo obligatorio (seis-dieciséis años) supere los veinte alumnos. Algo que no ha conseguido ni la pandemia de covid-19. El Plan Bolonia (1999) establecía un máximo de treinta alumnos por clase. Por lo menos, la idea ya está sobre la mesa de alguien.

La unanimidad escenificada

El 20 de diciembre de 2020, en un artículo sobre la Ley Celaá publicado en *Eldiario.es*, Daniel Sánchez Caballero anunciaba que «aunque existe bastante unanimidad en torno a la necesidad de cambiar un currículo “obsoleto y enciclopédico” que prima la memorización de conocimientos, la apuesta del Ministerio por un modelo competencial y transversal no acaba de convencer a todos». Seguimos, como hace treinta años, en la cultura del maquillaje. Pero ¿dónde se encuentra esa «unanimidad» en torno al «cambio del currículo»? La unanimidad en torno al carácter obsoleto del currículo es tan real como la hiperaula o la atención a la diversidad. En todo caso, lo que ha habido es una escenificación de plebiscito en una web controlada por el propio ministerio por medio de un formulario. Y si lo que se propone es un «cambio de currículo», que ya sabemos que es un «adelgazamiento», ¿por qué no se especifica cómo serán los nuevos contenidos?

La respuesta está clara: porque lo que se pretende impulsar con la LOMLOE es algo mucho más profundo que lo que reformuló la LOGSE. Lo primero que huele a chamusquina es que un punto de inflexión de esta

envergadura se esté produciendo en medio de una pandemia devastadora, en un momento en el que nadie tendrá la serenidad ni la energía necesarias para discutir un cambio súbito y su justificación presente. Y aunque el texto especifique que se impulsará también una reforma del horario de los docentes, en el que, efectivamente, hoy en día no cabe absolutamente nada.

¿Por qué tendríamos que pensar que una ley competencial debería aportar más que otra ley igualmente competencial anterior? Si todos los países que abrazaron ese tipo de pedagogía empezaron a registrar malos resultados y tuvieron que corregir el rumbo ante el desastre, ¿no sería más inteligente imaginar y escoger otro camino? No se trata de volver a lo anterior, como temen los marchesistas, sino de algo mucho más sencillo: volver a lo que funciona, a lo que nos hace aprender más. Volver a lo *diferente*. Parece que cuando José Antonio Marina propone un modelo híbrido «ultramodernista» trata de imaginar este camino, el puente sobre los liquidismos actuales.

Tengo mis sospechas sobre ese proceso de cambio turbofuturista, y ojalá no se confirmen nunca (recordemos que la LOMLOE es la tercera ley que apuesta claramente por las «competencias»). Cinco días antes de informarnos en *Eldiario.es* de sus directrices generales, el mismo Daniel Sánchez Caballero nos explicaba hasta qué punto había fracasado la LOMCE de Wert porque no había logrado mejorar los resultados académicos del alumnado español. El periodista resaltaba cuánto había fracasado Wert, no que lo hubiera hecho por culpa de un esquema disruptivo competencial. Pero no fue Wert quien fracasó, sino las competencias y sus ideólogos, los mismos que acaban de consolidar una nueva vuelta de tuerca para obligar a que todo el mundo aplauda sus ingeniosidades y audacias, su iconoclastia y genialidad.

No puedo creer que las familias de nuestro país estén de acuerdo con estos terremotos antipedagógicos. Pienso que, cuando nos demos cuenta de hasta qué punto nuestros hijos no saben absolutamente nada, ni las operaciones aritméticas más básicas, ni leer ni escribir con la soltura más elemental, será tarde para reaccionar y la desprofesorización se habrá completado. ¿Y qué sustituirá a las clases, las asignaturas, los saberes diversos que necesitamos para pensar y movernos por nuestro entorno? Un contexto líquido y muy barato en el que todo serán actividades lúdicas vagamente educativas. Lo que Gregorio Luri convino en llamar «parque de atracciones» y yo denominaría más bien «salón recreativo».

Lo que ahora es auxiliar o secundario en los cursos (las redes sociales, los videojuegos, las dinámicas emocionales) tomará el centro y será la base del aprendizaje, si es que se le puede llamar así. El alumnado tendrá tan escasa base académica que no entenderá el contenido de una hoja de papel escrita. De hecho, esto ya ha empezado a ocurrir, porque nos encontramos, ahora mismo, en un contexto «competencial». El análisis textual, los contornos de nuestras comunidades, nuestra historia y nuestras expresiones no serán explicados o se tendrán que deslizar, como ahora, bajo mano, como una herejía vergonzosa. Reflexionar en clase, leer en voz baja, son cosas que han pasado a la historia. Por descontado, la figura del docente será progresivamente borrada para ser sustituida por un mero administrador de actividades vivaces o estimulantes. Aprender será una actividad privada, o semiclandestina. Y habrá que pagar para obtener auténtico conocimiento, por supuesto, fuera de la escuela obligatoria.

Adónde vamos

Y se está ultimando también el asalto final contra los bachilleratos, que eran el único reducto de ambiente académico que le quedaba al país. Hacia dónde vamos lo resumió un artículo de Ignacio Zafra en *El País* (25 de diciembre de 2020): eliminar el título de la ESO y extender la enseñanza obligatoria hasta los dieciocho años. Uno de los titulares resume las intenciones de tales propósitos: «La nueva norma educativa no aborda algunos cambios estructurales que podrían ayudar a reducir la dramática tasa de abandono escolar temprano.» Es decir, más maquillaje: ocultar, mediante la obligatoriedad, tanto el abandono como el paro juvenil.

Por supuesto, ni una palabra de auténtica pedagogía. Dos años más de personas que no quieren estar en clase, dos años más de ambiente antiacadémico, trabajando con el mito de que sin ninguna apetencia por el estudio es posible aprender. Dos años más de objetores boicoteando las clases, impidiendo el paso a los que sí desean aprender. Naturalmente, sin que nadie se pregunte con qué personal y en qué espacios se desarrollaría ese nuevo tramo de educación «comprensiva», es decir, destinada a que nuestros jóvenes ni trabajen ni estén en la calle. Ni una palabra de enseñar más y mejor, sino solo de cuánto tiempo hay que acudir a la escuela. El

mito de la atención a la diversidad serviría de nuevo para generar centros de día para nuestra juventud hasta la mayoría de edad.

Zafra aporta datos preocupantes: «Hace 30 años, cuando el PSOE aprobó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), solo el 51 % de los jóvenes de 16 años tenían una formación equivalente a la que ahora supone haber completado la ESO –en aquella época, salvando las distancias, significaba haber terminado segundo de BUP o la Formación Profesional de primer grado–. En la década siguiente se produjo un gran avance y ese porcentaje creció hasta el 75 % de la población escolar. Desde el año 2000, sin embargo, con módicas variaciones hacia delante y atrás, la proporción de titulados ha permanecido estancada. O dicho de otra forma: desde hace 20 años hay un 25 % del alumnado que no consigue titularse en la ESO» (Zafra, 2020). Es decir, uno de cada cuatro españoles no alcanza los niveles básicos de educación necesarios para vivir autónomamente. Y no lo hacen porque continuamos intentando avanzar por la vía fácil, sin afrontar que las condiciones socioeconómicas de nuestro país son un drama. ¿Que demasiadas personas no consiguen ni siquiera adquirir el nivel aguado y deprimente que exige la ESO? No hay problema: se elimina ese título y listos. Pero queda en pie el problema de la sociedad infracalificada, de la sociedad anclada en la ignorancia.

Hasta ahora existía el pacto secreto de que la cultura general desterrada de la ESO se podía desarrollar durante el bachillerato: ahora este bachillerato es el enemigo a batir. El saber se ha convertido en una «barrera». La «equidad» pedagogista se ha convertido en la garantía de la desigualdad social: en la escuela pública obligatoria no podrá destacar nadie. En la escuela masificada e hipócrita de nuestro tiempo, para que no quede nadie atrás, quedará todo el mundo atrás. El acceso a la autonomía personal y a las carreras universitarias quedará restringido a la élite económica.

Nadie propone el camino largo y difícil pero el único posible: la creación de una escuela pública prestigiosa por sus valores académicos, adonde acudiría el alumnado por el orgullo de aprender, por el placer de avanzar y construir la libertad de mañana. Un camino largo y caro, pero el único realmente inclusivo y democrático. Las tiritas y chapuzas e improvisaciones y maquillajes y ridículos pedagogistas ya no sirven. Hay que superar los maniqueísmos actuales y acertar en la propuesta que combine la inclusión

con la exigencia académica, sin nostalgias obsesivas ni futurismos místicos. Deberíamos confiar más en la tarea de los docentes, totalmente capaces en general de escoger las metodologías y contenidos más acordes con los grupos asignados, desde una sana pluralidad.

La investigación ha demostrado que la digitalización forzada es antipedagógica: nuestro Estado está apostando fuerte por las vías perdedoras (Lucas, 2020; Luri, 2020: 81). En Finlandia, la psicóloga Aino Saarinen sugiere que la digitalización está detrás del empeoramiento de los resultados de su país en las pruebas PISA. Y lo peor del caso es que se sabe perfectamente, pero se disimula. «En Cataluña», explica Gregorio Luri, «los resultados empíricos de la aplicación del programa 1x1 mostraron que sus efectos eran negativos en el progreso de los alumnos en catalán, español, inglés y matemáticas. Otro estudio del MIT encontró que, en muchos casos, los alumnos que usan habitualmente ordenadores en las aulas tienen peores resultados en los exámenes» (Luri, 2020: 80).

Ante estas certezas, la pregunta clave es más clara que nunca: ¿por qué apostamos por la digitalización acrítica? Y la respuesta no puede ser otra: porque nos importan un pimiento tanto los resultados académicos como los datos y mediciones objetivos. Porque nos interesan la espectacularidad, la autosugestión y los patrioterismos, y no la gestión eficaz; las apariencias más que las realidades. Porque vivimos inmersos en una crisis de la racionalidad, como la de 1890-1914.

O porque quizás, se me ocurre, hayamos renunciado ya a enseñar, y prefiramos abandonarnos a otros intereses que conviene mantener ocultos por ser menos confesables que la educación.

Asumamos la verdad: amoldarse a la educación comprensiva extremista implica ajustarse a la pereza y nos condena a la insignificancia colectiva. Hay que invertir en profesorado y confiar en la juventud: en lugar de eso, la tutelamos y deprimimos, la condenamos al infantilismo: desde el clasismo más hipócrita le cerramos el paso a la educación integral y a la madurez académica.

Pero ya va siendo hora de desenmascarar la actitud populista y de ir reclamando los derechos de nuestros jóvenes a ser informados debidamente de dónde viven y de qué pueden hacer para moldear la realidad según sus preferencias y necesidades. Lo que hemos hecho, suplantar su capacidad de decisión a través de una digitalización fáustica y de una serie de

imposiciones de origen burocrático, no tiene nada que ver con situarlos en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Marina Garcés ha descrito de qué forma «la pedagogía moderna ha tenido miedo de sí misma» y ha reproducido el orden del que decía huir a través del «diseño de comportamientos» (Garcés, 2020: 97). En una entrevista ha detallado que «se intenta reducir el aprendizaje a una flexibilidad adaptativa» *(El Diario de la Educación*, 14 de diciembre de 2020), es decir, a una cáscara hueca de presunto saber que serviría solo para apuntalar el precariado y consolidar definitivamente un modelo estratificado de sociedad, en el que la mayoría debe ser reducida a una clase pasiva a través del abuso de la antipedagogía competencial.

De qué forma la «pedagogía comprensiva» marchesiana, implantada hasta los dieciséis años y cristalizada en forma de ortodoxia militante, ha degenerado en puro y simple control social es lo que hemos tratado de monitorizar en este libro. El alumnado, acostumbrado a las plataformas que lo enganchan a los chorros de dopamina, ya no aceptará estudiar ni trabajar. Tampoco las familias que necesitan, por razones económicas, un título para sus hijos.

En su libro del año 2000, Álvaro Marchesi alertaba contra la introducción de «juegos de marcianos» en el sistema educativo. De un modo parecido, escribía que la inmersión digital no podía consistir en el mismo libro de texto «pero en CD-ROM». Esto es exactamente lo que está pasando, salvo que con herramientas mucho más sofisticadas. A jugar dos horas al Minecraft en clase lo llaman «taller tecnológico». A un proyecto basado en fichas colgadas en PDF, innovación pedagógica. Pero no una ficha visionaria, sino la misma ficha rutinaria y cutre que el alumnado ha de rellenar entre tercero de primaria y cuarto de ESO. Por no hablar de los materiales de refuerzo que se toman de Google, por falta de tiempo y por pura presión burocrática. A menudo la «atención a la diversidad» se ve reducida a una mera reutilización de los materiales de primaria durante la ESO.

Y a toda esta rutina, y a toda esta improvisación y privatización, a toda esta operación de compraventa de los datos de nuestros menores, la llamamos innovación.

Nuestro alumnado será definitivamente conformista y acrítico, por lo menos tanto como la clase adulta iconoclasta y acomodaticia que le está

cerrando el paso al mercado laboral y a toda posibilidad de vida autónoma, si no hacemos algo inmediatamente. La hiperaula, esa quimera escenificada por el poder aparente español, no es más que la caricatura de la «cibersociedad de síntesis», totalmente tecnológica, totalmente neutra, inquietantemente similar al estado corporativo de los años treinta, solo que menos sanguinaria debido a su naturaleza digital, de la que hablaba Michéa en 1999 (Michéa, 2018: 37). Cibersociedad en la que no existe posibilidad de disentir, de evadirse o de creación personal o espontánea. La sociedad en la que deseducamos para generar juventudes de ciberconsumidores pasivos, que ceden alegremente sus datos a las entidades comercializadoras, sin trabajar jamás, y renunciando a cualquier visión propia del mundo que pueda hacer sombra a la estática, espectacular y banal que les hemos legado.

De algún modo se ha vuelto geopolíticamente importante que los españoles, los franceses o los estadounidenses dejen de poder enseñar o aprender, para quedarse con una aceptación acrítica de cierta moral puritana unida a cierta carcasa o pátina de saber (las *ideas-acción* también son una invención de la filosofía de 1890) que permita al ciudadano medio pensar que algún día podría llegar a verse empleado por alguien, en algún futuro utópico. Un mundo programado precisamente a través de una escuela para la ignorancia que ha decidido dejar de enseñar para dedicarse al diseño del ser del futuro: tan dócil como previsible, tan feliz como encerrado en sí mismo, que ha de encajar a la perfección en nuestras estratificaciones y previsiones y clasificaciones socioeconómicas y psicologistas.

En otras palabras, hemos prohibido enseñar y aprender para poner en venta el futuro de nuestra juventud.

Bibliografía

Buades, Joan, *Educar, per a què?,* Més Llibres, Barcelona, 2019.
De la Oliva Santos, Andrés, «La estafa del enseñar a enseñar», *El País*, 8 de diciembre de 2008.
Díez, Enrique, «La Unión Europea admite la demanda de reducir la ratio de alumnado en las aulas», *El Diario de la Educación*, 15 de diciembre de 2020.
Díez, Xavier, «Desprofessorització», *Diari de l'Educació*, 26 de noviembre de 2020.
Durán Rodríguez, José, «El negocio de la felicidad, el fraude del siglo», *El Salto*, 13 de abril de 2019.
Enkvist, Inger, *Educación: guía para perplejos,* Encuentro, Madrid, 2014.
Esteban Bara, Francisco, *Ética del profesorado*, Herder, Barcelona, 2018.
Garcés, Marina, *Nueva ilustración radical*, Anagrama, Barcelona, 2017.
—, *Escuela de aprendices*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2020.
García Posada, Miguel, «Más deporte y menos latín», *El País*, 7 de mayo de 1994.
L'Ecuyer, Catherine, *Maria Montessori. Ante el legado pedagógico de Rousseau*, Amazon, Wroclaw, 2020.
Lucas, Beatriz de, «La tecnología crea serias hipotecas en el aprendizaje y no debemos confiar la educación a ella» (entrevista a Catherine L'Ecuyer), *El País*, 20 de agosto de 2020.
Luri, Gregorio, *L'escola contra el món. L'optimisme és possible*, La Campana, Barcelona, 2008.
—, *Mejor educados. El arte de educar con sentido común*, Ariel, Barcelona, 2015.
—, «¿Aprendizaje no memorístico? Es una soberana imbecilidad», *El Comercio*, 5 de diciembre de 2018.
—, *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*, Ariel, Barcelona, 2020.
Marchesi, Álvaro, *Controversias en la educación española*, Alianza, Madrid, 2005.
Marina, José Antonio, *La inteligencia ejecutiva*, Ariel, Barcelona, 2012.
—, *El bosque pedagógico y cómo salir de él*, Ariel, Barcelona, 2017.
Michéa, Jean-Claude, *La escuela de la ignorancia*, Antonio Machado Libros, Madrid, 2018.
Moreno Castillo, Ricardo, *Los griegos y nosotros. De cómo el desprecio por la Antigüedad destruye la educación*, Fórcola, Madrid, 2019.
Navarra, Andreu, *Devaluación continua*, Tusquets, Barcelona, 2019.
—, «Mitologías e inmovilismo pedagógico», *El País*, 7 de octubre de 2020.
—, «El final de la era pedagogista», *El País*, 30 de noviembre de 2020.
Peirano, Marta, *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*, Debate, Barcelona, 2019.
Prats, Enric, *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*, UOC, Barcelona, 2015.
Rabadà, David, *¿Educar? Educamos todos*, Lectio, Valls, 2007.
Royo, Alberto, *Contra la nueva educación*, Plataforma, Barcelona, 2016.
—, «La ministra Celaá contra la paidofobia», *La Razón*, 11 de enero de 2021.
Sala, Toni, *Petita crónica d'un professor a secundària*, Edicions 62, Barcelona, 2001.
Sánchez Caballero, Daniel, «El número dos de Educación apuesta por "orientar los estudios hacia las necesidades de las empresas desde Primaria"», *Eldiario.es*, 22 de septiembre de 2015.
—, «¿Qué tiene que enseñar la escuela? Educación abre el melón del cambio del currículo

educativo», *Eldiario.es*, 15 de diciembre de 2020.
—, «Seis años de "ley Wert" no elevaron la "calidad" de la enseñanza como anunciaron sus creadores que haría», *ElDiario.es*, 20 de diciembre de 2020.
Sánchez Tortosa, José, *El profesor en la trinchera*, La Esfera de los Libros, Madrid, 2008.
—, *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*, Akal, Madrid, 2018.
Santodomingo, Rodrigo, «Marina Garcés: se intenta reducir el aprendizaje a una flexibilidad adaptativa», *El Diario de la Educación*, 4 de diciembre de 2020.
Saura, Víctor, «Ann Cook: A veces se abre una brecha en el sistema... ¡aprovéchala!», *El Diario de la Educación*, 18 de octubre de 2019.
Viguerie, Jean de, *Los pedagogos. Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica,* Encuentro, Madrid, 2011.
Zafra, Ignacio, «Quitar el título de ESO, ampliar la educación obligatoria hasta los 18 y crear otra vía formativa: los debates que la "ley Celaá" ha aplazado», *El País,* 25 de diciembre de 2020.

1. La bibliografía se consigna al final del libro.

Edición en formato digital: junio de 2021

Pedró de la Creu, 58
08034 Barcelona

ISBN: 978-84-339-4281-4

Conversión a formato digital: Newcomlab, S.L.

anagrama@anagrama-ed.es
www.anagrama-ed.es